

***A importância das «Palavras Geradoras»
como estratégia pedagógica de tradução
conceitual na disciplina de Filosofia no
Ensino Secundário***

Joaquim António de Jesus Palma Pinto

Relatório de Estágio de Mestrado

em

Ensino da Filosofia no Ensino Secundário

Julho
2020

Apresenta-se o respetivo Relatório de Estágio para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário, realizado sob a orientação científica do Professor Doutor Luís Manuel Bernardo, da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

Àqueles de quem sou.

A ti, irmão Francisco.

AGRADECIMENTOS

Pela inabalável convicção de que qualquer final de um caminho digno resulta de um caminhar que não se faz sozinho, o relatório agora apresentado é reflexo de substanciais contributos que perpassaram diversos âmbitos ao longo da sua realização, desde a esfera académica até à mais pessoal, razões pelas quais ser do mais elementar reconhecimento a inscrição, neste momento que lhes é merecidamente destinado, dos nossos mais profundos agradecimentos às seguintes instituições e pessoas:

a título institucional,

- à Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da UNL, veículo institucional do Mestrado do Ensino de Filosofia no Ensino Secundário, pelas condições dispostas para execução do nosso labor académico;
- à Escola Secundária de Miraflores, espaço fértil de estágio e de encontros pedagógicos significativos, pelo acolhimento e tonalidade afetiva, fatores que se revelaram fundamentais para o término desta longa caminhada;

a título pessoal,

- ao professor Doutor Luís Bernardo, Universidade Nova de Lisboa, pelo acompanhamento, compreensão e companheirismo, até em relação a realidades mais humanas; pela sua disponibilidade, dedicação e ensinamentos, sem os quais não teria sido possível chegarmos a este ponto;
- à professora Alice Santos, E.S. Miraflores, pela sabedoria na orientação do estágio e pelo despertar da problemática que dá título a este relatório;
- ao corpo docente e não docente da E.S. Miraflores, pelo acolhimento e transmissão do sentimento de pertença à sua comunidade escolar;
- à Teresa, de quem sou companheiro;
- aos meus filhos, Tiago e Teodora;
- aos meus irmãos e irmãs de caminho, em especial à Luísa Borges, Helga Ribeiro e Margarida Romão, pelo enorme apoio;
- à minha crença.

A IMPORTÂNCIA DAS «PALAVRAS GERADORAS» COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA DE TRADUÇÃO CONCRETUAL NA DISCIPLINA DE FILOSOFIA NO ENSINO SECUNDÁRIO

Joaquim António Pinto

RESUMO

Apresenta-se, sob a forma de relatório, a análise, reflexão e descritivo acerca da prática de ensino supervisionada em duas turmas do Ensino Secundário (E.S.) na disciplina de Filosofia, realizada na Escola Secundária de Miraflores, no decurso do ano letivo de 2019/2020, sob orientação prática da Professora Alice Santos e orientação científica do Professor Doutor Luís Bernardo.

Com a massificação do ensino, assistimos ao surgimento, generalização e intensificação de dificuldades evidenciadas pelos alunos em relação ao processo de aquisição concretual, mais concretamente no que respeita ao entendimento e aplicação de conceitos, com assinaláveis reflexos no uso de vocabulário, na comunicação e consequentemente numa eficaz assimilação do processo ensino-aprendizagem. Tratam-se não apenas de problemas característicos e específicos ou técnicos de cada disciplina curricular, mas da própria linguagem natural, de uso recorrente em todas as disciplinas, e que assumem, particularmente no Ensino Secundário, um carácter transversal.

A transversalidade desta problemática no Ensino secundário requer uma resposta que se assuma, também ela, como transversal. Essa solução pode e deve vir, precisamente, da disciplina que, pela sua evidente universalidade, resultante de objetos e métodos de ensino-aprendizagem abrangentes, se nos apresenta como adequada para se constituir não só como espaço de análise e encontro, mas também inauguradora de um caminho reflexivo que aponte a soluções verdadeiramente transdisciplinares: a Filosofia.

Pelo seu carácter pedagogicamente proativo e operativo das motricidades metodológicas e dialógicas no processo dinâmico de ensino-aprendizagem e pela sua importância na aquisição e tradução de conceitos nucleares transversais, apresentamos as «palavras geradoras» e a sua aplicação a partir da disciplina de Filosofia no Ensino Secundário como proposta de solução para a nossa problemática.

PALAVRAS-CHAVE: estratégias pedagógicas; ensino da filosofia; palavras geradoras; tradução concretual

THE IMPORTANCE OF “GENERATIVE WORDS” AS A PEDAGOGICAL STRATEGY FOR CONCEPTUAL TRANSLATION IN THE DISCIPLINE OF PHILOSOPHY IN SECONDARY LEVEL EDUCATION

Joaquim António Pinto

ABSTRACT

We present here, in the form of a report, the analysis, reflection and descriptive about the supervised teaching practice in two classes of Secondary Level Education in the discipline of Philosophy, held at the Escola Secundária de Miraflares, during the academic year 2019 / 2020, under the practical guidance of Professor Alice Santos and scientific guidance of Professor Luís Bernardo.

With the massification of teaching we witnessed the emergence, generalization and intensification of difficulties evidenced by students in relation to the process of conceptual acquisition, more specifically with regard to the understanding and application of concepts, with remarkable reflexes in the use of vocabulary, in communication and consequently effective assimilation of the teaching-learning process. These problems are not an exclusivity of each curricular subject in its specific or technical characteristics, but they extend to natural language which is used in all disciplines, so they assume, particularly in secondary level education, a transversal character.

The transversality of these problems in secondary level education requires an answer that also assumes itself as transversal. The solution can and must come, precisely, from the discipline that due to its evident universality, resulting from comprehensive teaching-learning objects and methods, presents itself as adequate to constitute itself not only as a space for analysis and encounter, but also as a starter of a reflective path that points to truly transdisciplinary solutions: Philosophy.

For its pedagogically proactive and operative character of the methodological and dialogical motricities in the dynamic teaching-learning process and for its importance in the acquisition and translation of core transversal concepts, we present the "generative words", and their application based on the discipline of Philosophy in Secondary Level Education, as a proposed solution to our problem.

KEYWORDS: pedagogical strategies; philosophy teaching; generative words; conceptual translation

Índice

Introdução.....	1
Estrutura do relatório da prática de ensino supervisionada.....	6
Enquadramento e problematização.....	7
Capítulo I: As «Palavras geradoras» como estratégia pedagógica de tradução concetual na disciplina de filosofia no ensino secundário.....	8
I.1. Do ruído à palavra portadora de ser como prática dialógica.....	8
I.2. «Palavras Geradoras»: caracterização e viabilidade para o ensino da filosofia.....	12
I.3. A práxis dialógica: das «Palavras geradoras» à tradução concetual	14
I.4. Uma metodologia: estratégia e recurso a um mesmo tempo.....	18
I.5. Do aluno como «paisagem» ao ensino como apelo intervocativo	19
I.6. (In)conclusões?.....	21
Capítulo II: A Prática de Ensino Supervisionada	24
II.1. Caracterização da instituição e turmas de ensino.....	24
II.1.1. Instituição de acolhimento	24
II.1.1.1. A turma do 10.º ano do Ensino Secundário	26
II.1.1.2. A turma do 11.º ano do Ensino Secundário	27
II.2. Instrumentos e observação	28
II.2.1. Instrumentos utilizados.....	29
II.2.2. Observação das turmas.....	31
II.2.3. Observação das aulas	38
II.3. Lecionação de aulas	39
II.3.1. Ao 10.º ano – turma H1	40
II.3.2. Ao 11.º ano - turma C4/E2	41
II.4. Outras atividades de âmbito escolar.....	32
II.5. Materiais de apoio e instrumentos de avaliação.....	44
Considerações finais	46
Fontes e referências bibliográficas	48
Anexos.....	52
Anexo 1: «Palavras Geradoras» - Proposta de Metodologia para o Ensino Secundário ..	53
Anexo 2: Planificações: unidades e aulas	57
Anexo 3: Instrumentos de observação e avaliação	62

Anexo 3.1 - Teste de avaliação (11.º ano)	62
Anexo 3.2 - Critérios de correção.....	67
Anexo 3.3 – Grelha de correção e cotação	68
Anexo 3.4 – Outras Grelhas de observação e avaliação	69
Anexo 4: Atividades de âmbito escolar	73
Anexo 4.1 – Café Filosófico I e II.....	75
Anexo 4.2 – Colóquio «A Escola Intercultural»	87

INTRODUÇÃO

*Movemo-nos como quem educa,
certamente porque primeiro nos
movemos como quem é gente.*

Paulo Freire

As origens mais remotas do movimento da Escola Nova podem buscar-se no movimento internacional fundado, entre outros, por Adolphe Ferrière (1879-1960), pedagogo suíço que começa a lançar os seus fundamentos a partir dos anos finais do século XIX, em estreita ligação com Rui Barbosa (1849-1923), intelectual brasileiro que por volta de 1882 leva estas ideias para o Brasil – ideias que haviam de influenciar as reformas no ensino que em 1920 acompanharam as transformações sociais e políticas neste país-, em estreita colaboração, de igual modo, com o intelectual e pedagogo português A. Faria de Vasconcellos (1880 - 1939). A importância da Escola Nova para a nossa moderna pedagogia e a nossa concepção do ensino tem sido sublinhada por vários especialistas na área da educação, como António S. Nóvoa¹. As condições de possibilidade da Escola Nova eram elencadas por Ferrière do seguinte modo: «a escola estar situada no campo, o ensino partir da experiência e ser enriquecido pelo trabalho manual, haver um regime de autonomia dos alunos e cumprirem-se pelo menos metade dos princípios que caracterizam a Escola Nova modelo. Num tempo em que se vende tudo, é preciso, mais do que nunca, desconfiar das imitações.» (Ferrière - Vasconcellos, 2015: 9). A Escola Nova opunha-se àquilo que, à época, criticava no ensino ‘tradicional’, um ensino *ex cathedra*, ou de um *magister dixit* – centrado nos professores e nas matérias - que se encontrava em contradição com os princípios iluministas de um ensino para todos, destinado a despertar o espírito crítico e a autonomia dos alunos e, portanto, centrado nestes. Por outro lado, o ensino ‘tradicional’ não tinha acompanhado as mudanças económicas sociais e políticas da generalidade dos países ocidentais e a sua expansão e consolidação, no século XIX, urgia uma reforma do ensino que acompanhasse as mudanças

¹ «A nossa maneira de pensar a infância, a educação e a pedagogia baseia-se, fundamentalmente, neste ideário que aparece claramente exposto, pela primeira vez, no livro de Faria de Vasconcellos. Daí a sua importância, não só para Portugal, mas para a compreensão da pedagogia contemporânea», afirmações de António S. Nóvoa, in Vasconcellos, A. Faria de (2015), Uma Escola Nova na Bélgica, Prefácio de Adolphe Ferrière, Posfácio e Notas de Carlos Meireles-Coelho, Tradução: Carlos Meireles-Coelho, Ana Cotovio, e Lúcia Ferreira, – 1.ª edição – Aveiro: UA Editora.

relativamente aos conceitos e práticas acerca da ‘liberdade’, da ‘autonomia’, da ‘democracia’ e (re)produzisse a aprendizagem do exercício efetivo destes direitos na sociedade que deveriam ser aprendidos na escola, literalmente, «no interior do chão da classe» (Boto, 2019: 19). A Escola Nova beneficiava também da génese e do desenvolvimento de novas ciências sociais e humanas, como a psicologia, a antropologia e a sociologia, que aportavam à escola um novo conceito de pedagogia baseado nas fases do desenvolvimento cognitivo e psicoafetivo e social das crianças.

No prefácio a *Uma Escola Nova na Bélgica* de Vasconcellos, com data de 1915, é o próprio Adolphe Ferrière que enuncia os trinta princípios que fazem parte do ideário e das práticas deste novo ‘modelo’ de ensino. No que respeita às atividades: a Escola Nova deve ser entendida como um «laboratório de pedagogia prática», um «internato» porque a sua «influência» sobre o «meio» da criança deve ser «total»; deve estar «no *campo*, sendo este o ambiente natural da criança», mas próxima de uma cidade e da «cultura intelectual e artística»; os alunos devem viver em grupos em casas tuteladas, mas onde exista também a influência feminina; deve existir a «coeducação dos sexos»; deve contemplar «trabalhos manuais», como a «carpintaria» e o «cultivo do solo e a criação de pequenos animais» por serem estas as «atividades ancestrais» ao gosto das crianças; deve contemplar «trabalhos livres» e «criativos»; para além da «ginástica natural» e dos jogos desportivos, e as «viagens, a pé ou de bicicleta, com acampamento». Em relação à «educação intelectual», a Escola Nova propõe-se a «abrir a mente para uma cultura geral do espírito e não para uma acumulação de conhecimentos memorizados», pois o «espírito crítico nasce da aplicação do método científico: observação, hipótese, verificação, lei». Assim, será necessário ter em conta a «especialização», baseada em «factos e experiências» pessoais, visitas de estudo e trabalhos de investigação, pois «a teoria segue-se à prática, nunca a precede». Para isto, é fundamental um ensino atento à «actividade pessoal» da criança, aos seus «interesses espontâneos», ao seu nível, idade e ritmo de desenvolvimento, procurando harmonizar o «trabalho individual» com o «trabalho colectivo», num horário, preferencialmente, matinal, com «poucas matérias por dia» e «poucas áreas por mês». Todas estas propostas se centram na ideia de que, tanto a «educação moral, como a educação intelectual, devem ser exercidas não de fora para dentro por autoridade imposta, mas de dentro para fora pela experiência e a prática gradual do sentido crítico e da liberdade». A tónica é colocada tanto numa «educação da consciência moral» como numa «educação da razão prática» auto-narrativas e auto-reflexivas partilhadas em comunidade (Vasconcellos, 2015: 9-18).

Se tanto nos alongámos na explanação de alguns dos princípios basais da Escola Nova é porque não é difícil entrever a sua profunda influência no ensino e na reflexão pedagógica em

Portugal (Figueira, 2004: 29-52), particularmente, no período entre 1882 e 1935; ou mesmo em épocas cronologicamente mais próximas (caso, por exemplo, dos projetos impulsionados pelo pedagogo português José Pacheco da ‘Escola da Ponte’, em Portugal, a partir da segunda metade dos anos 70, ou ‘Âncora’, posteriormente, no Brasil). De igual modo, destes princípios gerais também vêm a comungar muitos reformadores e pedagogos brasileiros, como, entre outros, Paulo Freire, cuja pedagogia é claramente influenciada pela filosofia dialógica de Martin Buber.

O dilema do movimento da Escola Nova (principalmente em Portugal e Brasil), ontem como hoje, parece ter sido este: «como conciliar conteúdos e matérias sólidas de ensino com métodos atraentes que respeitem a individualidade e o desenvolvimento biopsicológico do educando?» (Boto, 2019:19). As críticas a este movimento incidem, de uma parte, de igual modo, numa certa «ambiguidade conceptual do movimento» (Figueira, 2005: 3) quanto à vastidão dos seus princípios gerais orientadores que tentavam conciliar um *saber* com um *saber-fazer* baseados, ambos, na ciência da época, mas também nas ideologias dos tempos, o que foi dando origem a alguma disparidade de aplicações e realizações práticas pedagógicas, por vezes díspares, se não contrárias, bastas vezes contraditórias. Isto fez com que fosse possível a apropriação dos seus princípios de base, no limite, tanto por movimentos pedagógicos libertários, ao ponto do Anarquismo, como por conservadores, ao ponto do Nacionalismo. Deste modo, em Portugal, o ensino preconizado ‘para todos’ começou por ser de e para uma elite e só depois se foi alargando, ainda que fosse conhecendo mais ‘separações’ por género e ‘classe social’ do que o ensino liceal e comercial, o pré 25 de Abril disso foi exemplo; e que, ‘unificado’, após a Revolução, se voltou a dividir pelo ‘regular’ e pelo ‘profissional’. A Escola Nova foi criticada por ser instrumentalizada por movimentos de laicização, anti-religiosos, crítica que partiu, em Portugal, de setores ligados aos Jesuítas, sendo «acusada principalmente de ser pouco ou nada exigente, de depreciar os conteúdos tradicionais e de acreditar ingenuamente na espontaneidade dos alunos» (Franco, Pinho, 2018: 267) ou de abandonar valores morais e éticos cristãos.

Com a melhoria das condições sociais políticas e económicas na Europa, o advento generalizado das democracias, o avanço das várias revoluções industriais e tecnológicas, aliadas à revolução informativa e digital, proporcionada pelos *media* e pela generalização do recurso à *internet*, conduziram a uma democratização e a uma massificação da educação e da cultura, provocando, de igual modo, uma espécie de «grande *crash*» da escola, enquanto instituição vocacionada para a transmissão e otimização do conhecimento e da cultura.

De alguma forma, paradoxalmente, a escola institucional tem procurado cumprir os ideais educativos e utópicos do Iluminismo, mas, por outro lado, a escola, sendo a forma como, por

excelência, a cultura e o conhecimento de uma dada sociedade se transmitem, não pode deixar de refletir se esta massificação implica, de igual modo, uma diminuição substantiva na qualidade do ensino, seja pelos conteúdos, seja pela noção de conhecimento que estes implicam. Poder-se-ia, a este propósito, recordar a conhecida expressão de Ortega relativa ao conhecimento, quer teórica, quer praticamente concebido como *um tesouro de problemas*, necessariamente dinâmico e variável, sempre em profunda imersão e conexão com as condições mesmas e circunstâncias do seu aqui e agora.

Os ideais educativos do Iluminismo procuravam realizar-se mediante projetos racionalistas que pressupunham e projetavam horizontes de sentido que, por meio de planificações de estudo, se intentariam realizar em quadros reformistas. Esses projetos enquadravam-se no seio de uma noção moderna *de sujeito cognoscente*, qual fator otimista de uma *metanarrativa* ou crente de uma *ideia de progresso histórico* cuja face mais visível seria o alargamento da Educação ao maior número possível de pessoas. Digamos que a universalização e o alargamento do ensino secundário no Portugal pós 25 de Abril refletem este ideal reformista.

Por outro lado, ainda, a pedagogia, pois embora as suas técnicas se encontrem atualmente sujeitas a um maior escrutínio, atenção e constantes revisões, e tendo finalmente perdido as suas formas de caráter mais autoritário e até violento, não parece ter ainda verdadeira e radicalmente refletido acerca dos grandes desafios que constantemente a assolam, preservando ainda muitas das técnicas e fórmulas ideais que já não parecem funcionar nas atuais estruturas sociais e económicas. Neste último aspeto, poder-se-ia questionar se a noção ‘evolucionista’ ou ‘progressivista’ do conhecimento, aplicada à própria evolução do conhecimento por e em cada aluno, poderia ser positivamente atualizada quando relacionada com a adequação ao ritmo diferente da aprendizagem em sala de aula?

É certo que, na generalidade dos países europeus, nas últimas décadas, mais especificamente a partir da década de 60 do século transato e sensivelmente a partir da década de 80 em Portugal, se iniciou uma importante discussão em torno do «ensino» e da correlata «aprendizagem» e onde se têm vindo a digladiar duas tendências difíceis de conciliar, resultantes de ‘circunstâncias’ epocais que marcaram a pós modernidade e que porventura se poderia consubstanciar num tema também muito caro a Ortega y Gasset: “a democratização do ensino”. Estas duas tendências correspondem, grosso modo, às noções «ensino» e «aprendizagem» ou à antinomia da qualidade e da excelência *versus* a quantidade e o estigma da (in)suficiência.²

² Neste binómio, trazido à Educação pelos prolongamentos da conceção iluminista do ensino-aprendizagem, da ênfase posta no termo ensino, passou-se a uma ênfase posta no termo aprendizagem. Para Lonergan, por exemplo, o sujeito – o sujeito da aprendizagem – volta assim a estar na ordem do dia da crítica. Um sujeito que tem sido “negligenciado” e

É neste contexto que *o perfil do aluno à saída do secundário*³ aponta a um ‘lugar’ dinâmico onde se entrecruzam práticas pedagógicas e científicas de caráter tanto humanístico como técnico. Falamos de um saber operacionalizado por um fazer, estar, ter e ser, entendidos, pois, tanto numa aceção teórica como numa aceção prática. Contudo, este perfil e o seu âmbito de instituição, que se desejam transversais, estão indissociavelmente ligados a um necessário entendimento e domínio de *aprendizagens essenciais* substanciadas por uma ética que assenta na noção fundamental de uma comunidade pedagógica verdadeiramente empática, cuja partilha de vivências de aprendizagem e de ensino envolvem, na sua dinâmica, toda a comunidade educativa e, por ampliação desta, a sociedade como um todo.

O itinerário aqui exibido constitui-se assim razão suficiente para o acolhimento de uma proposta de ‘atualização’ das «Palavras Geradoras», método dialógico que tem a vantagem de partir dos ‘conhecimentos’ ou do ‘não conhecimento’ dos alunos, relativamente, quer ao conhecimento, quer à ignorância tida como ‘espaço’ fértil de construção; não está atido nem supõe a maior ou menor preparação dos alunos quanto a qualquer enunciado concetual. Essa circunstância, particular e transversal a todas as diferenças económicas, sociais ou outras, que o faz partir da premissa de que um ‘não saber’ é condição para um ‘saber mais’, encontra-se alicerçada numa prática da ironia crítica e de uma maiêutica proativa e cimenta a sua independência ideológica face a qualquer circunstância epocal limitadora.

que, portanto “não se reconhece”; um sujeito “truncado”, incompleto; um sujeito que está, desse modo, exilado de si mesmo, empobrecido, imóvel e fora da sua própria história, à margem também de uma noção de ser que não exprime, porque não encontra o seu verdadeiro meio de expressão.

³ Cf. Guilherme d’Oliveira Martins, *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, 2017 [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf]

Estrutura do relatório da prática de ensino supervisionada

Conjuntar dois eixos *diatópicos* do «ensino-aprendizagem», a didática e um âmbito *transdisciplinar* como a filosofia, nunca se nos pode afigurar como tarefa fácil ou, do menos, ligeira. Em boa verdade, saltam logo à vista questões fundamentais que a estrutura que apresentamos pretende ultrapassar, a saber: a partir de que matricial este relatório fará a sua emergência e a que fim apontará? Esta compósita questão situa-nos bem no âmago de uma disjunção que consideramos necessariamente inclusiva: uma filosofia da didática ou uma didática da filosofia? – Ambas, antecipamos.

No sentido em que submeteremos à análise e reflexão uma problemática que consideramos nuclear para uma prática didático pedagógica da filosofia, estaremos bem no cerne de uma filosofia da didática, que se constituirá como conteúdo do primeiro capítulo; e no sentido em que não só caracterizamos os contextos, mas essencialmente as práticas, estratégias e resultados emergentes, isto é, a Prática de Ensino Supervisionada (PES) propriamente dita, situar-nos-emos na ‘geografia’ da didática da filosofia, conteúdo do segundo capítulo. Ao longo deste itinerário, abordaremos o contexto educacional, apresentaremos a instituição de acolhimento e as turmas afetas à prática de ensino supervisionada; descreveremos motricidades, processos, estratégias e recursos, quer de lecionação, quer de avaliação, quer de observação; daremos conta das atividades desenvolvidas pelo Núcleo de Estágio no âmbito escolar e disporemos exemplos de recursos e instrumentos atinentes à avaliação. As considerações finais tratarão de mostrar até que ponto estamos perante uma indissociabilidade, isto no que respeita aos supraditos ‘vasos’ comunicantes da pedagogia: didáctica e filosofia. As referências bibliográficas e os anexos encerram o relatório.

Enquadramento e problematização

A disciplina de filosofia no ensino secundário, devido, por um lado, ao seu carácter necessariamente transdisciplinar e, por outro, ao seu ‘método’ ou ‘acontecer’ (termo que, por ora, nos parece mais adequado) pode ser o lugar para a desambiguação e do desfazer ou do desmontar do aparente e continuamente emergente conflito entre as noções de «ensino» e «aprendizagem», principalmente no que respeita à antinomia da qualidade e da excelência *versus* a quantidade e o estigma da (in)suficiência. A chave reside, precisamente, na noção de ‘humanismo’ ou nos ‘valores humanísticos’ que a filosofia tão bem representa e que levaram à sua resiliência e resistência nos currículos escolares, não obstante todas as revoluções e reformas políticas, sociais e económicas havidas (Manso, 2014:151-165). Não fosse dar-se o caso da nossa disciplina contemplar como seu objeto algo próprio da radicalidade antropológica, como é o ato de pensar e a incessante procura de sentido existencial, algumas tentativas, muitas delas veladas, com vista à sua pura obliteração teriam porventura surtido efeito.

Ao longo da história, tem cabido à filosofia estabelecer o ponto de equilíbrio ético e crítico entre os aspetos teóricos, práticos e técnicos de outras disciplinas curriculares que, bem a propósito, nos derradeiros anos da escolaridade obrigatória adensam e encerram de forma críptica os seus conceitos com tecnicismos, símbolos e linguagens (Ortega, 2007). Reforçamos a tese de que sempre coube à filosofia esta tarefa crítica e reflexiva e, por essa razão, no seu seio sempre se contaram, de entre filósofos, matemáticos, lógicos, físicos, astrofísicos, a par de linguistas, helenistas, pensadores de teologias, de éticas, estruturalistas, sistemáticos, niilistas, desconstrucionistas, todos eles, de um modo ou de outro, reconhecidos pedagogos. Convenhamos que em nenhuma outra área do conhecimento se encontrou esta multitude de experiências tão sistemicamente diversas, abertas, e que nos enriqueceram com uma heterodoxia de saberes, teorias, currículos e etc.. Não falta, também, à filosofia, a fundamental dimensão palpitante e provocadora que interpela e faz eco nos nossos jovens de uma forma tão radical, não só pela sua capacidade em convocar para a sala de aula o sentido do mundo, mas porque instaura a sala de aula como espaço de liberdade à emergência de um sentimento crítico que se busca a si mesmo nas suas diversas formas de expressão e, simultaneamente, de realização comunicativa ou dialógica.

CAPÍTULO I: AS «PALAVRAS GERADORAS» COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA DE TRADUÇÃO CONCEITUAL NA DISCIPLINA DE FILOSOFIA NO ENSINO SECUNDÁRIO

I.1 Do ruído à palavra portadora de ser: o ensino da filosofia como prática dialógica

*Seria impossível saber-se inacabado e
não se abrir ao mundo e aos outros*

Paulo Freire

*Não devemos acreditar na maioria que
diz que apenas as pessoas livres podem
ser educadas, mas sim acreditar nos
filósofos que dizem que só as pessoas
educadas são livres.*

Epicteto

Adotando o ensino da filosofia como filosofia do próprio ensino, a educação ou a correlação designada por «ensino-aprendizagem» poder-se-iam constituir num lugar de liberdade em que o tempo é palavra e o seu exercício é ser. Referimo-nos a um espaço de silêncio e de um som não redutíveis ao conformismo, nem ao ruído ou à ‘indisciplina’, porque a filosofia não só é o ofício da palavra como a sua disciplina ou maestria. O espaço e o tempo da sala de aula emergem, deste modo, no contexto da escola, como lugares privilegiados para a construção de um sentido que se busca a si mesmo, no pulsar de uma reflexão inclusiva que não se faz sem o ‘embarque’ comunitário de todas e de todos os presentes no ‘acontecer’ da aula. O ‘momento’ aula brota, desse modo, numa urgência do ‘agora’ para o qual todos os presentes se sentem convocados e cuja presença manifesta e reflexiva, porque fundamental, sempre ‘conta’.

A prova de que a reflexão filosófica dos alunos extravasa chão, paredes e horários, é a frequência com que as discussões e debates havidos ‘em filosofia’ conhecem apaixonados prolongamentos no decurso dos ‘intervalos’ entre outras aulas ou mesmo, como precioso e revigorante líquido incandescente e vivificador, não só ganham extensão em outras disciplinas, atividades pedagógicas e culturais da comunidade escolar, como bastas vezes eclodem bem no seio do ambiente familiar dos alunos, que perante pais regozijados não se coíbem de expressar a sua opinião, de forma estruturada e sustentada, sobre os mais variados temas de uma atualidade cuja alteridade é, nos dias de hoje, quase imponderável.

É neste sentido que a «educação liberta», como nos dá a entender uma das frases epigráficas que dão cimo ao início deste ponto, pois tanto Epicteto, seu autor, como toda a escola estoica, assumem que de outra forma estaremos ‘aprisionados’ a vivências escolares promotoras de ilusão quanto à nossa condição: imaginamos que vivemos e que somos detentores de uma liberdade que, na verdade, não existe, porque não a temos. Em boa verdade, podemos até arriscar

dizer que é precisamente essa ilusão que nos mantém encarcerados na ausência da verdade do «si mesmo». Há também a sublinhar uma qualidade dialógica aportada pela filosofia ao «momento-aula» que se sobrepõe à quantitativa, sem, no entanto, a anular. Quando falamos em ‘ensino-aprendizagem’, de que estamos realmente a falar? Ensina-nos há séculos a ‘escola’ socrática, onde inscrevemos Epicteto: *que não podemos aprender aquilo que julgamos que já sabemos*. Mas o que significa o autorreconhecimento desta ignorância? Pois ensinar e aprender aplicam-se a um ‘nós’, é uma co-implicação, e não a um ‘eles’ indiferenciados: quem ensina está diretamente convocado *para* e implicado no ato de aprender; quem aprende está diretamente implicado no e convocado *para* o ato de ensinar. Quem ensina sabe que se arrisca a uma *queda* genésica e original na realidade da escola e dos seus alunos e tem de saber que toda a *subida* é sempre conjuntiva e, ainda que sucedam algumas recaídas, estas também nunca serão solitárias, não obstante o confronto radical com a circunstancialidade de cada um. Tanto o «ensino» como a «aprendizagem» não são palavras vãs, tampouco noções solitárias, mais do que sinónimas, são paritárias, estão casadas, o seu lar não é a mera vacuidade, é a escola, e o seu caminho é um gerúndio. E não há escola, digna desse nome, que não se inscreva nessa sempre prolongada luta pela conquista de um viver (que é dever humano) solidário de ensinar aprendendo e de aprender ensinando.

Os inúmeros tratados pedagógicos de que a filosofia dispõe apontam também a uma dimensão dramática resultante deste, usemos uma terminologia clara, *espírito de missão* em relação *diatópica*, como são, a título de exemplo: os livros VI e VII da *República*, quer a propalada *Alegoria da Caverna*, quer a *Apologia* ou *Defesa de Sócrates*, dois icónicos diálogos platónicos acerca da dureza do processo ensino-aprendizagem e dos seus ‘frutos’...por vezes bastante trágicos, pelo que consideramos não ser despidendo aqui recuperarmos uma célebre mensagem de Ésquilo que retrata de forma clara o que aqui se pretende sublinhar: *pathei mathos* - a sabedoria por via do sofrimento. Neste tempo de vivências aceleradas de distopias, como é o nosso, interessa recuperar, reviver ou relembrar a ‘lição’ socrático-platónica. O escravo-prisioneiro da *Alegoria* platónica, que é um ‘pedagogo’ que ousa olhar para trás e para ‘baixo’, para o lugar da origem, de onde emergiu, escolhe, agora livremente, voltar para ensinar o que tão a custo aprendeu e é assassinado às mãos daqueles a quem procurava resgatar da condição de ignorância ou do estado de privação de liberdade que já tinham sido seus.⁴

O filósofo-pedagogo é na *Apologia de Sócrates* injustamente acusado de ‘corromper a juventude’ ou de a desviar do *status quo*; por uma suposta heresia ou espírito crítico relativamente

⁴ Em Platão, o objetivo da Educação tende e identifica-se sempre com a *ideia de bem* e tanto a sensualidade como a volição do aluno podem e devem ser movidas pelo educador na direção desta meta real, pela sua perenidade ontológica, e ideal, pela sua sempre imperfeita realização, enquanto finalidade absolutamente tangível.

ao culto aos deuses da cidade-estado. Colocado face à escolha impossível entre o exílio – o abandono da pedagogia por via do exemplo – e a morte, o filósofo-pedagogo opta pela morte, escolha que não deixa de ser, no contexto distópico, a atitude utópica ou a pedagogia exemplar ainda possível.⁵

Na verdade, a pedagogia socrático-platônica desenha-se entre as premissas e as interrogações levantadas, por um lado, na *Alegoria da Caverna* e, por outro, em outro conhecido diálogo, o *Ménon*. No primeiro diálogo que referimos, as interrogações consistem em saber se *será possível*, enquanto professores, por um lado, *desviar os olhos dos discípulos* daquilo que não interessa (o *sensível*, a aparência das coisas e a linguagem superficial que a traduz) para aquilo que nos interessa (o *inteligível*, a essência das coisas, ou as interrogações essenciais acerca delas) e, por outro, *se será possível levar a visão a olhos cegos*⁶, se será possível levar o ‘conhecimento’ aos *olhos cegos* dos alunos, entenda-se. Traduzindo em linguagem contemporânea: como resolver os problemas da desmotivação, da desconcentração, da falta de hábitos de estudo, da constante dependência de telemóveis e outros dispositivos eletrônicos, etc.; como resolver os problemas das dificuldades de aprendizagem, do desfavor do meio e dos meios, da hiperatividade e da apatia, etc.? No segundo diálogo, Sócrates e Ménon dialogam sobre a virtude (que podemos interpretar como um *saber estar, ser e ter*) e Sócrates interroga um escravo sobre um teorema que este não poderia conhecer, devido à sua condição de escravo; não obstante, as respostas do escravo levam à conclusão *que aquele que não sabe tem opiniões verdadeiras acerca dessas coisas que ignora* (84a-b; 85c). Nas duas situações ou nos dois diálogos, aparentemente contraditórios, há uma ‘verdade’ que se dá a ver: é na relação conversada entre as personagens ou *do e no diálogo* que nasce a centelha do conhecimento ou a *sede* para a demanda proativa desta centelha. E não é a demanda desta centelha nos olhos de docentes e discentes a chama que faz revibrar de entusiasmo

⁵ Platão introduz a novidade de que o ser é também um BEM. Esta ideia de o que é bom e belo é tão forte que, quando ele quer identificar quem deve afinal governar a cidade designa aquele que possuir essas qualidades. Porque nele tomou forma o que é belo, o que é bom, o que é uno, isto é, tomou forma o que é o ser. É esta a novidade da Ontologia de Platão face ao que existia anteriormente nas Ontologias Pré-Socráticas. Certamente que com isto estamos a recuperar, a título de exemplo, a imagem que Platão apresenta de Sócrates na sua *Apologia*: um indivíduo autónomo, capaz de superar os seus próprios medos interiores e a ameaça de forças externas. Uma pessoa madura age sempre a partir de dentro, e a sua sensibilidade, inteligência, responsabilidade e compromisso são desdobramentos do seu profundo sentir, da sua compreensão, liberdade e admiração.

⁶ Veja-se a título de exemplo o que nos informa Platão ao longo da VII da obra que nos ocupa, aqui o helénico começa por identificar a Alegoria do Sol dizendo que o sol é a imagem do bem, porque tal como o sol dá luz e calor, o bem também alimenta o nosso ser, se o sol desaparece também a luz desaparece. Já na *Alegoria da Linha* diz que há dois tipos principais de discurso: a *doxa* que nos dá convicções e opiniões ou a *epistémé*. A *doxa* fala do não-ser a *epistémé* fala do ser. A linha é a sequência das formas de conhecimento que estão à disposição do *logos* humano e a nossa consciência consegue ascender de modo a libertar-se da *doxa* (que é incerta) até chegar ao discurso sobre o ser que é verdadeiro e persuasivo e admite as duas variantes, das quais salientamos aquela que em parte podemos identificar com a filosofia: o discurso noético ou intelectivo.

o ‘acontecer’, não apenas da aula de filosofia, mas de qualquer aula⁷, de qualquer processo *vivo* de relação «ensino-aprendizagem»?

O «ensino-aprendizagem» é, aqui, entendido como uma *relação humanamente dialógica*, altamente operativa e eficaz, em contexto educativo. Se os diálogos platónicos parecem remeter para uma aparente utopia educativa, importa pensar o ensino como utopia do possível ou o modo como essa utopia, não apenas realizável, como, efetivamente, realizada, tem sido repensada em circunstâncias epocais cronologicamente mais próximas. Interessa-nos aqui recuperar e ter em conta o referido movimento da ‘Escola Nova’, sobretudo nos seus fundamentos e referenciais mais profundamente filosóficos e, nesta perspetiva, incontornavelmente enraizados nas abordagens de Martin Buber e do seu ‘discípulo’ Paulo Freire.

Antes de mais, é necessário sublinhar que os dois filósofos-pedagogos referidos não são autores sistemáticos ou meramente ‘teóricos’ de temas de pedagogia, mas pedagogos *in factum*, intencionalmente *in loco*, exemplares dialógicos e ativistas de competências humanísticas, provocantes de *flexibilidade curricular* e de *aprendizagens essenciais*, implementadores de um ensino entendido como um processo dinâmico e inclusivo de todos os seus atores e fautores. Tal significa, que o sentido da conceção filosófico-pedagógica das suas obras só se autentica mediante uma prática efetiva de métodos e técnicas pedagógicas constantemente atualizadas por uma *práxis* e não podem ser, apenas, nem preferencial, nem exclusivamente, transmitidas em aulas teóricas de tipo magistral, expositivo, ou em aulas que se constituam como mero ‘recurso alimentar’ para a soberba autofágica de alguns professores.

A atitude filosófico-pedagógica exige, em sala ou fora dela, mais do que uma ‘conversão’, uma humilde *reconversão* (Bernard Lonergan, 2000: 115) a um estado radical ou originário. Aquilo a que também nos apontam Buber e Freire, na esteira do autorreconhecimento da ignorância socrática e da reminiscência platónica a um estado essencial de disponibilidade para a aprendizagem, é a *fecundidade pedagógica* do *não saber* ou *de saber pouco acerca* dos núcleos concetuais fundamentais ou, algo bastante comum nos dias de hoje, uma silenciosa e grave desadequação entre o conceito e o seu conteúdo ou ‘recheio concetual’, designação que aqui se nos apresenta como a mais adequada e que remete exaustivamente para a problemática que o título desde relatório indicia.

⁷ Versões contemporâneas destas antinomias pedagógicas distópicas e utópicas e do seu confronto surgem, sobre a forma de alegorias, em diversos filmes do século XX, dos quais destacamos *Blackboard Jungle* (Sementes de Violência) uma película de 1955 com realização de Richard Brooks e *Dead Poets Society* (Clube dos Poetas Mortos), a popular película de Peter Weir de 1989. O primeiro rodado no contexto do que virá a ser a necessidade do repensar a escola e da reforma subsequente dos sistemas educativos ocidentais democráticos dos anos 60; e o segundo, com a acção da trama e do drama situada nesse tempo, mas vista com o distanciamento, tão crítico como ‘poético’, já dos finais dos anos 80, início dos anos 90.

Na verdade, a tónica do ensino-aprendizagem⁸ não é colocada nem no professor, nem no aluno, mas na *relação* pedagógica que entre eles se estabelece. Essa *relação essencial* não é só de natureza social, política, ideológica e psicológica, mas desenvolve correspondência com a categoria da sensibilidade e do entendimento humanos. Não se trata estritamente de um *fenómeno* observável, nem de uma *coisa* em que se pensa ou em algo que se pensa que não se pode pensar. Ela é, não só a condição de possibilidade de se pensar (o que já seria muito, pelo menos segundo a visão de Kant, aliás, fautor de pedagogia socrática, segundo reza a sua biografia), como o pensamento *em ação* com ou *com-criação diatópica* entre alunos e professores, ou, simplesmente e mais radicalmente, de seres humanos *irmanados* numa condição, paradoxalmente, *outra e mesma*, de seres de *caminho* ou de buscadores do seu sentido *no* mundo em que acontecem.⁹

I.2. «Palavras Geradoras»: caracterização e viabilidade para o ensino da filosofia

Em que sentido se pode manter a ideia das «Palavras Geradoras»? O que da sua forma original se mantém e o que deve ser adaptado? Como se adequa a contextos de escolaridade como o ensino secundário? - As «Palavras Geradoras», termo utilizado no contexto da metodologia de Paulo Freire, adquirem, no que toca ao cenário do ensino-aprendizagem praticado em Portugal no século XXI, uma dimensão «essencial». Estas «palavras», que são sementes do conhecimento, partem de uma noção de «raíz», potencialmente germinadora. É essencial não considerar os contextos sócio-económicos e psico-afetivos de discentes e docentes no processo de ensino-aprendizagem como um 'obstáculo', no caso de contextos desfavorecidos e carentes, nem como potencialmente 'favorecedores', no caso de contextos diametralmente mais favoráveis. A ideia central do conceito de «Palavras Geradoras» reside no poder comunicacional ou relacional que estas carregam e que as fará germinar favoravelmente, seja em que contexto for em que elas 'tombem', pois a tónica é aqui colocada na dinâmica que estas favorecem. A esta dinâmica chama-se, na verdade, relação pedagógica dialógica, no sentido buberiano do termo. Esta dinâmica não só afirma um composto de reciprocidade, mas também uma comunidade afetiva e cognitiva: uma

⁸ Se o *franqueamento* dos obstáculos ao aprender/ensinar/pensar em Platão implica um *desvio* da atenção ou do olhar, uma *mudança de posição* ou de perspectiva; em Lonergan apontam a uma *reorientação* e reconversão que o mestre ou o professor podem intentar. De que maneira? Em Platão, a Educação seria mesmo a *arte desse desejo*, como a *maneira mais fácil e mais eficaz de fazer dar a volta a esse órgão*; em Lonergan, uma aprendizagem centrada no aluno teria “como fundamento a admiração e o desejo de entender, havendo uma particular atenção aos campos da afetividade e da vontade”. Independentemente das diferenças antropológicas, ontológicas e gnosiológicas entre as filosofias destes dois autores, uma coisa nos parece certa, existe uma enorme afinidade quanto a um ponto fundamental, que aqui sublinhamos: *nenhum professor pode substituir e substituir-se aos alunos na tarefa que ao aluno cabe de aprender* ou de Educar-se. Vide, ainda a este propósito, toda a conferência de Gadamer «La educación es educarse», tradução de Francesc Pereña Blasi, Barcelona, Paidós, 2000.

⁹ De facto, para estar num horizonte de sentido pautado pelo paradigma da interpersoalidade, só através de uma Pedagogia do “Nós”, que declinará, necessariamente de uma pedagogia apontada ao «Bem-comum» e sustentada em valores humanos que amplifiquem, pelo menos, o âmbito da dignidade humana e destituindo o individualismo puro.

disponibilidade e movimento para uma alteridade em que o 'acontecer' é já o outro: aquilo que o sujeito não sabe e começa a entrever... mas não 'apenas' a entrever. Nesse processo, o que acontece é uma metamorfose que transforma radicalmente os sujeitos cognoscentes. A fecundidade pedagógica do «não saber», do saber pouco ou do saber inadequado, é esta permanente e radical disponibilidade para o outro que, na prática, funciona como uma espécie de tutoria que não é uma verticalidade, mas uma horizontalidade. Por essa razão, 'tomar a palavra', em qualquer disciplina, pressupõe um saber acerca deste 'tomar da palavra' que só na disciplina de filosofia 'se sabe' e se 'aprende': o meu dizer e o dizer do outro têm o mesmo 'valor', pois este valor aufere-se numa escala que adquire sentido porquanto resulta de uma atitude filosófica de escuta, respeito e atenção face, não apenas ao enunciado ou discurso, mas a quem o profere, e não em função de um qualquer estatuto social, económico, académico, institucional ou pedagógico prévio. Todos os que escutam são não o mesmo, mas os mesmos: quem escuta está disponível para a escuta, na medida em que pouco sabe ou nada sabe acerca do que irá ser dito. A esta atitude, não apenas prévia, mas constante, chama-se atenção: estar atento ou estar desperto. O ato, tão só, da escuta, parte de um humilde reconhecimento da auto-ignorância relativa ao que vai ser dito. Quem toma da palavra, e fala, parte da generosa e responsável assunção da partilha. Saiba tudo, muito ou pouco ou, mesmo, nada, o importante é entrar em partilha com o outro.

Os contextos radicais e particularmente disruptivos dos anos letivos de 2019-2020 e de 2020-2021, não apenas no ensino português, como no ensino à escala global, decorrido e por decorrer no trânsito da crise pandémica da COVID-19, podem se constituir como palcos onde se testará a eficácia do 'método' humanista das «Palavras Geradoras». Hipótese que parece poder ser alicerçada nas soluções preconizadas pelo recente documento da DGESTE «Orientações para a organização do ano letivo 2020/2021», em particular no ponto cinco deste documento: «V – Promoção, Acompanhamento, Consolidação e Recuperação das Aprendizagens». Aqui se enfatiza as possibilidades pedagógicas e cognitivas abertas por um processo de tutorias, não apenas operacionalizadas e efetivadas pelos professores, mas também pelos alunos, aqui referidos como «alunos mentores». Interessa sublinhar que se trata de proceder “à recuperação e consolidação das aprendizagens, identificadas em função do trabalho realizado com cada aluno no ano letivo 2019/2020” (ponto V.4), num processo onde, e citamos, “Todas as escolas devem criar um programa de mentoria que estimule o relacionamento interpessoal e a cooperação entre alunos. Este programa identifica os alunos que, em cada escola, se disponibilizam para apoiar os seus pares, acompanhando-os, designadamente, no desenvolvimento das aprendizagens, esclarecimento de dúvidas, na integração escolar, na preparação para os momentos de avaliação e em outras atividades conducentes à melhoria dos resultados escolares” (ponto V.9). Interessa, de igual modo,

sublinhar que, como é sabido, não se tratará aqui 'apenas' de consolidar aprendizagens, mas de, em muitos casos, as efetivar e viabilizar, uma vez que alguns dos alunos poderão não dispor de qualquer tipo de acesso aos meios informáticos e televisivos necessários para acompanhar os processos de ensino-aprendizagens a partir das suas casas, no decurso de uma pandemia em que a única certeza é a incerteza da sua duração. A função aqui do método filosófico das «Palavras Geradoras» afigura-se também como fundamental.

Este método filosófico, apesar de ter sido originalmente desenhado por Paulo Freire para ser implantando em contextos socio-económicos de extrema carência de meios, funcionando, assim, como uma metodologia pensada para a «alfabetização dos oprimidos» poderá ser, num contexto de extrema fragilidade pedagógica, o meio de viabilizar, entre outras coisas, a desambiguação e a desconstrução de noções erradas, relativas a uma multiplicidade de temas e problemas e um melhoramento das noções concetuais de modo a estabelecer uma comunicação dialógica eficaz entre os diversos agentes implicados no processo ensino-aprendizagem. Referimo-nos, por exemplo, não só ao processo do ensino-aprendizagem com recurso a meios, saberes ou experiências e partilha de conhecimentos acerca de meios tecnológicos de *e-learning*, *b-learning*, mas também a esclarecimentos acerca de planos de contingência das instituições de ensino, a informações pertinentes, relevantes e científicas de *up to date* acerca da COVID-19.

Em todo este período turbulento e disruptivo, a disciplina de Filosofia tem-se revelado como aquela que aufere, por meio da dimensão dialógica potencializada pelas «Palavras Geradoras», das condições emocionais e cognitivas de alunos e professores, estabelecendo a ligação entre as demais disciplinas, departamentos e grupos diversos. O que podem ser e fazer, nestes contextos, as «Palavras Geradoras» ou «Temas Geradores»? – Antes de mais, ao afirmar uma inconformidade com o silêncio mudo dos interlocutores, abre espaço ao movimento de metamorfose de silêncios em pausas reflexivas e notas que se querem inclusivas e incluídas numa partitura, ainda que esta seja, em cada momento, impronta, ainda, e inconclusiva. Apesar de não ser pura futuração, toda a escola foi, é e será sempre futurante, pois a sua pertença, a este, como a qualquer tempo, é sempre uma pertença ao e do futuro. Um futuro que, mais do que nunca, terá de ser aquele ‘lugar’ onde todas as vozes contam.

I.3. A *práxis* dialógica: das «Palavras Geradoras» à concriação concetual

A noção freiriana de «Palavra(s) Geradora(s)» convoca invariavelmente dinâmicas saudáveis de relações, promotoras do microcosmos comunitário, do ‘nós’, e a sua bivalência estabelece a necessidade de uma co-apropriação recíproca de referenciais ontológicos e éticos,

quadros semânticos ou horizontes de sentido que vão muito além da questão ensino-aprendizagem, afirmando, antes de mais, um compromisso fundamental com o humano e de crença no humano, no sentido do seu «ser [e poder vir a ser] mais» como âmbito propedêutico do alcance do projeto de cada um: o seu querer ser, a sua utopia, o seu “inédito viável”, aqui nas palavras de Paulo Freire, pedagogo que nos ocupa.

A pedagogia-filosófica freiriana não ergue muros; ela entende e sente a aula, a escola, a sociedade e a humanidade fundamentalmente como um espaço integrado e aberto, de união, inclusão e reciprocidade, uma *comunialidade*, viva e dinâmica que abrange todas *as formas de vida* (para empregar uma conhecida expressão de Wittgenstein), todas as formas da existência humana, nada dela excluindo. A categoria de relação humana, estabelecida por Martin Buber, exprime a forma essencial da relação pedagógica aplicada por Freire, uma relação que não se esgrime ou regateia entre um *eu-ele* ou *ela*, em que esse *ele* ou *ela* mais não seriam do que as formas pedagógicas agênticas ou idiotas de um *eu-isso* estritamente cognoscitivo, espelho de um movimento monológico vertido sobre si mesmo e em si mesmo enclausurado, nada mais do que um mero decalque de uma relação sujeito-objeto de estirpe *solipsista* ou *coisicista*. A relação pedagógica, na sua radicalidade operativa, existe à maneira de um verbo intransitivo que não exige complemento; ela é radical, na sua autenticidade¹⁰, quase infantil ou adolescente – cuja génese é a primordial relação *EU-TU*, vivida como existência pessoal, intransmissível, mas que sempre acontece em *partilha* ou no *hífen* interior que é âncora da relação genuína e a estabelece como uma mão aberta à outra e que não se encerra aquando do encontro (Buber, 2014:10).

Como já indiciámos, também Paulo Freire submete esta relação pedagógica humana de reciprocidade a um patamar crítico profundo, fruto, também, do contexto das desigualdades sociais políticas e económicas dos países por onde se moveu e a aplicou, a saber, países da América do Sul e África, imediatamente, nestes últimos, após longos e traumáticos processos de descolonização. Aqui, a dimensão dialógica da filosofia pedagógica de Freire reflete criticamente acerca da dialética na sua versão hegeliana, enquanto dialética do senhor e do escravo¹¹. Processo que requer ou demanda uma *psicanálise histórico-cultural libertadora* (Freire, 1985) que implica

¹⁰ Conforme refere Martin Buber, a relação interpessoal autêntica e positiva, boa, no seu sentido mais profundo, é também uma mútua provocação, uma fecundação recíproca. Para que a vida dialógica aconteça, é sempre necessária uma ação essencial do homem, em torno do qual se constrói uma atitude essencial: os *movimentos básicos*, de entre os quais o *movimento básico dialógico*, que consiste em “voltar-se para o outro” ou seja, considerar a presença do outro, dirigindo a nossa atenção e exteriorizando em gestos o que a alma quer mostrar.

¹¹ Esta dialética descreve a transição da luta de vida e morte no Estado da natureza para a aceitação da lei moral universal. Alguém escraviza outrem e usa-o como meio para os seus fins. O senhor entra numa vida de lazer que o distancia da realidade enquanto o escravo sustenta essa alienação. Como produtor, o escravo adquire consciência de si como agente e de um mundo que tem fins; o consumidor senhor perde sentido da sua existência. A liberdade interior de um cresce às custas da liberdade exterior do outro que se ergue e confronta o adversário num processo em que os papéis serão invertidos. Só termina quando cada parte aceita a outra como um fim em si mesmo por via do predomínio da lei moral universal. Influenciou profundamente as filosofias e pedagogias da liberdade, de entre quais a de Freire.

oprimidos e opressores nesse, difícil e doloroso, processo analítico. Contudo, a circunstância histórico-cultural não deve ofuscar a extrema operatividade que o ‘método’ de Paulo Freire ou o ‘acontecer’ da sua pedagogia verdadeiramente realiza, pois existe uma versão da dialética do senhor e do escravo que percorre não apenas as formas da tirania e do despotismo políticos, como se revê nas formas do ensino autoritárias ou, ainda que não necessariamente autoritárias e autocráticas, de algum modo condescendentes e estanques face a tudo aquilo que se afigure como outro, diferente...estranho.¹²

Paulo Freire interpela-nos a partir do contexto radical dos ‘(en)favelados’ ou dos radicalmente excluídos dos sistemas ditos tradicionais de ensino e das suas escolas, recordando-nos esta premissa inicial: *que a desigualdade não é exatamente a mesma coisa que a diferença* (Freire, 1995: 94). A base da relação dialógica não é o reconhecimento de uma desigualdade entre aquele que sabe e aquele que ignora esse saber, mas uma movimentação pedagógica que se inicia com o reconhecimento da diferença radical entre aquele que julga que sabe e aquele que ainda não sabe o quanto ignora, ambos irmanados pelo mesmo equívoco, cujo reconhecimento mútuo poderá ser o veículo da sua mútua libertação. Este é o tempo de reevocarmos Ortega y Gasset e de recordarmos a premissa segundo a qual os seres humanos nunca são apenas só eles mesmos, mas que são e serão eles mesmos no computo das respostas que, em cada momento, são capazes de dar às circunstâncias dos seus contextos históricos, geográficos, culturais e ... emocionais, enfim, à vida, que também o é sob a forma de escola.¹³

Mialaret segue no mesmo diapasão, quando nos apresenta a noção de uma *escola para a vida e pela vida*, que não apenas acolhedora de alunos, mas *respondente*; implicada e que, nas palavras de Maria do Carmo Vieira da Silva, *se assume como reflexo motor de uma sociedade na qual se constitui como ativista do desenvolvimento das competências sociais*, as desenvolvidas e as por desenvolver, acrescentamos. A escola afirma-se assim como um fator potenciador e amplificador das competências de toda a comunidade educativa, pois acolher não significa conter nem oprimir, nem formatar, nem, tão só, guardar e proteger (Mialaret, 1990). Uma escola da vida e para a vida não pode ser apenas um lugar de transmissão de competências; tem de ser, de igual

¹² É por isto que o caminho para o reconhecimento do homem passa pelo “drama”, declinado da sociedade contemporânea, do reconhecimento mútuo, como o primeiro e mais básico modelo do reconhecimento de nós próprios nos outros. Neste sentido, o conflito entre autoridade exterior e autonomia deixa de se colocar. A autonomia, como forma lógica da liberdade, é um passo necessário na formação do homem, mas, no fim, a autonomia e a autoridade exterior juntam-se no homem integralmente racional em que, pela adesão às suas instituições, que o enquadram, é refletido na e pela comunidade em que se insere.

¹³ Questão que se torna ainda mais pertinente se entendermos a escola enquanto dispor da vida tendo em visto o alcance de um horizonte de sentido, de compreensão e também circunstância onde o homem nasce, vive e morre. Para que o homem se desvele, realize o seu “plano vocativo”, o seu projeto, necessita de interpretar sentido. Deve-se “construir” uma escola, em primeiro lugar, fundada no mundo da vida, não obstante o seu necessário enriquecimento pelos conhecimentos científicos.

modo, um espaço de fecundidade pedagógica e de geração de perguntas e de respostas, solo fértil e audaz potenciador da eclosão de competências potenciadoras de liberdade e de autonomia (Mialaret, 1990).

O contexto circunstancial considerado adverso de muitas das nossas escolas, ou mesmo, em contextos aparentemente menos desfavoráveis, e as dificuldades pedagógicas que o ensino-aprendizagem enfrenta, na sua prática, prendem-se com esta realidade, tantas vezes enunciada pelos professores como um: *eu digo uma coisa e o aluno entende outra*. Dado que professores e alunos se movem dentro de universos geracionais¹⁴ com referenciais ou eixos de sentido muito diversos, será que realmente os alunos sabem o que dizemos? Não obstante, raras vezes estas dificuldades identificadas na prática do ensino são vistas como momentos, de certa forma, únicos e privilegiados para o ‘acontecer’ desta *fecundidade pedagógica* que resulta deste *não saber* ou saber pouco ou nada, mesmo, acerca dos núcleos concetuais fundamentais, não apenas da filosofia, como das demais áreas disciplinares. Isto significa que o exercício da maiêutica, tal como descrito no diálogo platónico do *Ménon* pode ser, não uma utopia, mas uma forma de ultrapassar os obstáculos disruptivos e distópicos das nossas escolas contemporâneas? - Cremos que sim, na medida em que tanto a *ironia*, a provocação ou o autoquestionamento, como a maiêutica ou a procura proativa de respostas partem da disponibilidade emocional empática do docente, não apenas para o ensino, mas para uma humilde auto-aprendizagem. Esta condição emocional releva da *pre-ocupação* do docente face ao discente e do entendimento de que o discente deve ser motivado pelo seu próprio desejo de conhecimento ou de saber, o que, na verdade, é um ensejo por *saber mais* e, sabendo, *ser mais...*, libertar-se.

A filosofia, enquanto disciplina, privilegiada facilitadora da *flexibilidade curricular* e da realização transversal da aquisição das *aprendizagens* e das *competências essenciais*, durante o longo processo da escolaridade obrigatória, realiza esta sua vocação facilitadora, repetimos, e nunca facilitista, sublinhamos, a partir do acervo da sua tradição pedagógica que sempre esteve presente desde a sua génese. E realiza esta sua vocação utópica, a partir de qualquer *topos*, distópico, contemporâneo. Ela tem dado provas desta sua resiliência ou desta sua característica paradoxal de se constituir como percursora de um «inédito viável» (Paulo Freire, 1977: 60), face a todas as situações-limite e formas de opressão.

A filosofia também dispõe de múltiplas valências terapêuticas alicerçadas nas suas práticas dialógicas que podem e devem ser uma mais-valia em contextos educativos potencialmente

¹⁴ A posição pedagógica fundamental emergirá consoante a decisão em face das duas opções em causa: ou a geração menos nova é somente encarada como estacionário de ensino, aprendizagem e identificação ou, por outro lado, também é encarada como possibilidade de criação, acolhimento e assimilação, a única atitude pedagógica que possibilitará a transferência de um sentido e sentimento mais abrangentes.

conflituais, não apenas como mediadora destes conflitos e facilitadora de propostas resolutivas, mas igualmente como fatora de processos de cura e de formas de autoconhecimento e de reconhecimento naturalmente libertadoras. Estas valências dialógicas da filosofia criam espaços de encontro e de diálogo que extravasam os muros das escolas e das academias e se realizam, não só em formato de consultórios de terapia filosófica¹⁵, como nas formas lúdicas do chamado movimento dos *Cafés Filosóficos*¹⁶, partindo de métodos ou do ‘acontecer’ que bebe inspiração na tradição socrático-platónica e nas, já referidas, obras e vidas exemplarmente pedagógicas de Buber e Freire.

1.4. Uma metodologia: estratégia e recurso a um mesmo tempo

Assumir o compromisso de adaptar uma metodologia para o ensino da filosofia no secundário a partir do modelo freiriano é, só por si, e antes de mais, uma demanda pela realização do nosso «inédito viável». A metodologia que nos interessa vertebrar não deve ser entendida no seu estrito âmbito dialético, nem como um simples modelo de tertúlia que, ainda que decorra num ambiente informal e descontraído, suponha uma qualquer formação prévia dos participantes, mas sim aquela que apresente algumas similitudes com o método¹⁷, ou o ‘acontecer’ da filosofia em espaço escolar: um espaço de encontro (tal como uma aula o é), aberto a todos, em igualdade de circunstâncias, e que não pressupõe, mas antes aceita, a total ignorância dos participantes, tanto quanto aos temas abordados, como quanto à metodologia praticada e até aos valores que encerra. Parte-se do princípio que as «Palavras Geradoras» do diálogo entre os participantes «deveriam vir do contexto» (Paulo Freire, 1985: 71), o que significa que o importante é colocar o foco nos «Temas Geradores» emanados a partir das vivências quotidianas dos participantes, pois estes «Temas [ou assuntos] Geradores» podem ser localizados em círculos concêntricos, que partem do mais geral ao mais particular» (Paulo Freire, 1987: 60).

¹⁵ O movimento da chamada ‘filosofia prática’ que originou e está na base da proliferação dos consultórios de terapia filosófica é, porventura, demasiado vasto e complexo para poder ser aqui substancialmente referido. Todavia, dentro do âmbito do nosso excursus interessa-nos referenciar, sobretudo, a filiação buberiana deste movimento; vide a este propósito: <https://gtdialogica.wixsite.com/terapiadialogica/terapia-dialogica>.

¹⁶ Nos Cafés Filosóficos que realizámos na ESM, de um ponto de vista estritamente metodológico, dado o carácter heterogéneo das turmas, havia a curiosidade de verificar até que ponto esta estratégia freiriana, tida pelo seu criador como transdisciplinar, poderia realmente ser aplicada ao Ensino Secundário com vista à tradução concetual dos temas e ter alcance de conclusões nas quais todos se revissem ou aceitassem. Para além disso, promovemos não só a saída das ‘zonas de conforto’ dos membros que constituíram o grupo, como abrimos espaço efetivo à eclosão no grupo de um genuíno sentimento de pertença, apelo que resultou no à vontade com que cada um dos alunos contribuiu individualmente para o alcance de uma promessa de valor tido como comum.

¹⁷ Cf. Um exemplo de ‘café filosófico’ que se move a partir de uma metodologia dialógica buberiana e freiriana em: <https://cafefiloarrabida.wordpress.com/cafe-filoarrabida/>.

Os *princípios geradores* do processo do diálogo dialógico relevam, revelam e potenciam, amplificando, «curiosidade perante o mundo e a nossa vida e existência quotidiana» (Paulo Freire, 1985: 71). A demanda pelo ‘conceito’ ou pela ‘definição’ resulta da dificuldade sentida por cada participante em gerar, a partir de si mesmo, esse conceito ou essa definição. Essa procura, necessariamente interior, exige uma verbalização a partir dessa experiência fundadora e interna.

Na verbalização difícil do conceito germina o «saber-se inacabado» e a necessidade de «se abrir ao mundo e aos outros à procura de explicação, de respostas a múltiplas perguntas» (Paulo Freire, 1985: 71), num auto criticismo que inaugura, precisamente, a consciência do que significa o trabalho de uma comunidade de investigação, não apenas filosófica, mas, transversalmente, humana e pedagógica, em qualquer dos casos, áreas ou domínios das ciências (Ortega, 2007: 53-55) e das tecnologias humanas.¹⁸ A consciência pedagógica começa a constituir-se, assim, como processo e resultado da relação pedagógica dialógica que a filosofia propõe e pratica, em torno da qual emerge um sujeito epistémico, dotado das competências e das valências essenciais, flexíveis e transversais fundadoras de um ser *com* e *para* uma comunidade, autenticamente, educativa: por via da abertura do sujeito ao mundo e no mundo aos outros, como gesto inaugural da relação dialógica em que se confirma a inquietação e curiosidade humanas, *como inconclusão em permanente movimento na História* (Paulo Freire, 1996: 70).

I.5. Do aluno como «paisagem» ao ensino como apelo intervocativo

A comunidade educativa, como possibilidade, é uma procura, um ir atrás da ‘cura’... uma antecipação projetiva do que se pode e se deseja ser, num determinado tempo e lugar. A vida vivida e a vida possível em correlação constituem, precisamente, a dicotomia mais recalcitrante da nossa existência, na medida em que acontecem ou são numa tensão genésica entre os *topos* real ou circunstancial e o *utopos* ideal ou projetivo que se almeja.

Neste sentido, a relação pedagógica promovida pelo ensino da disciplina de filosofia seria o lugar dialógico, ou o *topos* ele mesmo, onde tudo acontece, como problema, mas também o *lugar* passível *onde* o *projeto* possível – aqui e agora - se resolve, soluciona e realiza. Esta relação tem um carácter de lugar duplo de encontro, de *topos* e de utopia.

Esta pedagogia filosófica do reconhecimento da *paisagem* do outro (como um outro-si-mesmo), como veículo de auto-aprendizagem e de plena realização no seio da comunidade educativa é construída sob o lema literal de uma *com*-criação e parte dos mesmos princípios

¹⁸Partilha-se, a este respeito, a posição de Ortega, que considera que a ciência não deve fazer a redução do qualitativo (mundo da vida) ao quantitativo (física).

matriciais ou estruturantes a que, segundo João Reis Ribeiro, Sebastião da Gama aponta na sua obra poética: *colaboração e interação; criatividade e descoberta; incentivo do espírito crítico; participação ativa nas atividades letivas; prática da escrita* (Reis Ribeiro: 2011: 46-50).

Ethos de uma remota ancestralidade filosófica que resultam do entrecruzamento pedagógico desta atitude educativa exemplar: a preocupação no deixar ser/acontecer a voz do outro, na sua radical alteridade (mesmo que esta seja de algazarra ou de aparente caos), como voz genuína da Natureza do ou dos seres que nas suas paisagens se manifestam e eclodem; deixar socraticamente que o outro troque de lugar connosco, que se volva o Discípulo em Mestre e este em Discípulo. Noutras palavras, deixar, literalmente, que o estudante se diga, se comunique, nem que para isso suba à cátedra e dela, não apenas contemple, mas seja genuinamente o que é: vida, amor, felicidade e, em estado de empatia solidária, autonomia.

Importa, neste ponto, meditar acerca do que talvez sejam, para as comunidades educativas contemporâneas, duas questões que se afiguram como bastante originais e operativas, a saber: o que significa o conhecimento e como se relaciona o entendimento, necessariamente situado deste, com os modos da sua transmissão; e as relações de poder e o modo complexo como elas se afirmam, estruturam, desconstroem e, novamente, se reestruturam, no contexto da sala de aula, num complexo jogo de espelhos onde o social, o político e o económico de uma comunidade se refletem e infletem. E, ainda, antes de indagarmos acerca do desejo de conhecer e se este é inerente ao ser humano, deveríamos igualmente meditar sobre a possibilidade de o reconhecimento ser, de facto, uma forma original deste conhecimento, capaz de aceder a dimensões essenciais do próprio humano que necessariamente escapariam a uma abordagem exclusivamente cognoscitiva. Falamos de aceitação e de acolhimento, de abrigo, de segurança e ‘alimento’ (à razão do sentido etimológico da palavra «aluno»), dimensões afetivas, éticas e ontológicas da pedagogia.

O professor de filosofia pode também ser o mestre de um saber vivido, que é assim o de acolher, algo que não se transmite apenas por livros ou palavras, mas também pelo gesto e testemunho concreto ou humanamente exemplar de um viver como sentido. Poder-se-iam dizer-se assim sábios e mestres, como Sebastião da Gama, que testemunham uma autêntica *philo-sophia* de vida, isto é, parafraseando Lanza del Vasto, *não apenas um caminho de amor à sabedoria, mas do simples enamoramento pela vida*, de um estar na morada onde a vida habita e da sabedoria desse mesmo amor que nos permite esse habitar.

É ao sentido antropológico e ontológico destas relações, e da pedagogia com os seus ‘sujeitos’ e ‘objetos’, que a filosofia deve responder compreendendo, se quisermos que o seu ensino possa ser pensado e, eventualmente, avaliado e julgado como intimamente ligado à

complexa ontologia humana, mais, ao seu profundo enraizamento no ato mais ancilar e natural que representa, isto é, pela compreensão do que significa aprender a ser ou a constituir-se, antes de mais, como um ser dignamente humano. Do itinerário aqui exibido também resulta um conjunto de questões: poderá a humanidade aprender-se? Como se apreende e se aprende a humanidade, poderia ser a questão fundamental de toda a moderna pedagogia? Há uma identidade humana que pode aprender-se a ser? E como deveria, poderia e quererá esta ser?

Toda a suposta crise de valores das sociedades ocidentais e das pedagogias contemporâneas por elas praticadas talvez não devesse ser encarada fora desta perspetiva de crise identitária dos ‘sujeitos’ e ‘objetos’ pedagógicos e que não se resolve por uma mera aparente troca de papéis, em particular no que concerne ao uso de formas de poder, entendidas como autoritarismo, totalitarismo, violência, seja física, seja intelectual ou psicológica, em contexto escolar. Tudo se passa, como se a violência inerente se volvesse invertida e dispersasse pelo espaço societário escolar, assumindo as múltiplas formas de manifestação contempladas no termo *bullying*.¹⁹ Até sob a forma quotidiana das notícias, como, por exemplo, uma que deu conta do pontapear de um professor sexagenário por um aluno no dealbar da sua adolescência. Notícia que surpreende, não tanto pelo relato em si, mas essencialmente pelas estranhas reações depreciativas dos críticos, relativas tanto à atitude do aluno, como à do professor, centradas na ‘perda de controlo’ deste relativamente ao espaço escolar, mas que parecem não ter em conta o degradar da relação pedagógica que, na verdade, o acontecimento traduz, no irradiar trágico da sua realidade.

I.6. (In)conclusões?

Os cânones clássicos e até modernos encontram-se atualmente sustentados em paradigmas que partiram de geografias tópicas de índole gnosiológica e que foram cooptados, enquanto modelos instrumentais, para uma aplicação pedagógica. Tais arquétipos incidiram sempre em aspetos exclusivamente cognoscitivos (nem mesmo as dimensões psico-afetivas não escapam a este direcionamento funcional), com isto, fomentando centralizações metodológicas que se inscrevem como ‘aparelhos ortopédicos’ que asfixiam o carácter ontológico do ensino da filosofia, castrando-a assim da sua inegável amplitude. O ensino da filosofia, como atitude natural, autêntica e genuína, é uma *concriação realizada em prática vocativa e só pode ter lugar onde se promova livremente o constructo identitário*.

¹⁹ Pelo invocado, optámos por desenvolver o segundo «Café Filosófico» em torno deste problema. Vide a este respeito: http://www.aemiraflores.edu.pt/joomla2/docs/19_20/Caf%C3%A9%20Filos%C3%B3fico_040320.pdf

A leitura ou a releitura da obra do saudoso Sebastião da Gama, pelo interesse que esta sempre nos desperta, deveria levar-nos a meditar a sua intensa e imensa atualidade, pois a sua aparente candura, simplicidade e até ingenuidade poderão levar-nos a entender ou a não desentender muito do que o quotidiano das escolas aporta até nós. Tomamos como exemplo o mais recente movimento estudantil em torno das alterações climáticas: o radical regresso ou o eterno retorno da Natureza e da empatia e da solidariedade comunitárias, agora globalmente entendidas e vividas no seio das nossas escolas e vivências pedagógicas. Importa sublinhar, que quem trouxe à colação o tema, entendendo-o como urgência de um ativismo ou de uma *práxis* ela mesma urgente, foram precisamente os alunos do ensino secundário, em resposta a um repto resultante da sua reflexão filosófica acerca do destino do mundo em que habitamos.

Seguramente que a filosofia, para além da sua antiga história e dos diferentes sistemas e conceitos que os seus autores aportaram às comunidades humanas, para além das metodologias de crítica e de deteção de falácias e para além das técnicas de construção de argumentos lógicos, ensina-nos e convida-nos a estar no *lugar do outro*, do discente, do colega, do ser humano que conosco partilha este caminho aventuroso do ‘acontecimento’ comunicativo. E, sobretudo, recorda-nos esta verdade essencial: não existe ensino-aprendizagem sem uma generosidade constante no coração de cada um e não existe ensino-aprendizagem sem uma curiosidade ininterrupta da inteligência. Não existe ensino-aprendizagem sem emoção inteligente, sem inteligência emotiva, sem o permanente entusiasmo da procura e da descoberta, da pergunta e da resposta, e ...sem abertura, *uma disponibilidade permanente para o diálogo*. Na disciplina de filosofia do ensino secundário encontra-se, pois, a solução transversal para desambiguar e descobrir formas de ultrapassar problemas e mostrar por via do exemplo a força das ideias. Logo à partida, e tendo como base as premissas “compreender para definir” e “definir para usar”, a filosofia identifica a dificuldade concetual como sendo uma dificuldade de comunicação entre discentes e docentes. De que forma se realiza esta comunicação entre docentes e discentes e o que cada um destes dois atores do processo comunicativo entende do que se passa neste trâmite? Entendemos que urge não só repensar a importância do *diálogo e do dialógico* em contextos educativos, como aprender ou reaprender a praticá-los, pois ao longo da sua história a filosofia têm apresentado benéficos resultados de uma já antiga e vivificante prática.

Pela sua natureza, a disciplina de filosofia no ensino secundário pode, então, ser aquilo que é e que poucas podem ser: um lugar de encontro onde há tempo para ouvir e ser ouvido; para escutar e ser escutado; para ser uma voz que conta; para ser reconhecido e, nesse reconhecimento, aprender a reconhecer os outros e a sua voz... e sentir o seu apelo. A atitude pedagógica resulta assim num ato que ou enriquece ou empobrece a realidade educativa, ora, se a medida da liberdade

do ato pedagógico é também a medida da sua responsabilidade, entende-se a razão pela qual projetámos, desenvolvemos e testamos, em regime de *Café Filosófico*, uma proposta metodológica (Anexo 1) que, ainda que se assuma como sorvedura de um modelo freiriano direccionado para a alfabetização dos oprimidos, consideramos ser adequada para aplicar ao Ensino Secundário. Ontem como hoje, uma consciência que não se comunica padece sempre, de um modo ou de outro, de uma certa forma de opressão: o nosso compromisso é com a autonomia.

CAPÍTULO II: A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Este segundo momento do relatório será atinente à caracterização do estágio que deu suporte à Prática de Ensino Supervisionada (PES). Sempre em obediência à máxima segunda a qual “descrever com objetividade qualquer processo é revelador de respeito por quem à descrição acede”, iremos procurar não só contemplar elementos e aspetos direta ou indiretamente relacionados com a prática de ensino, mas também ancorar a sua relação com alguns pressupostos teórico concetuais emanados do primeiro capítulo deste relatório.

A PES *transversalizou* o ensino da filosofia no ensino secundário e o seu decurso realizou-se na cooperante Escola Secundária de Miraflores. Teve como orientadora uma professora de filosofia, quadro de escola. Duas turmas foram-nos afetas: uma do 10.º Ano e outra do 11.º Ano. Seguindo este entabulamento, inscreveremos de seguida os respectivos descritivos da instituição de acolhimento e das respetivas turmas, tudo numa lógica de integração com o nosso percurso de estágio; desde logo com os processos de observação, quer das turmas e alunos, quer das aulas ministradas pela orientadora, seguidos dos processos de avaliação e de outras atividades correlatas desenvolvidas no âmbito escolar.

II.1 Caracterização da instituição e turmas de ensino

O estágio da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino da Filosofia no Ensino Secundário realizou-se na Escola Secundária de Miraflores (ESM), instituição agregada como sede ao Agrupamento de Escolas de Miraflores no decurso do ano letivo 2012/2013. O lema que se encontra lavrado no seu Projeto Educativo, “melhor escola, mais futuro – a escola de todos para todos”, informa-nos, na esteira de Mialaret, de uma ideia de ‘escola’ como reflexo dinâmico da sociedade, não só respondente, mas ativa e promotora no que ao desenvolvimento de competências respeita, princípios aos quais procurámos dar resposta, não só na relação pedagógica com as duas turmas que nos foram afetas, mas também na relação com toda a comunidade escolar.

II.1.1. Instituição de acolhimento

Localizada na freguesia de Algés, a Escola Secundária de Miraflores foi inaugurada no ano letivo 1987/88 e é comumente considerada como uma instituição de referência no panorama do ensino público nacional. Como suporte estrutural a uma resposta educativa sóbria, que vai desde o 3.º ciclo ao Ensino Secundário, contemplando áreas diversas como Ciências e Tecnologias, Artes Visuais, Línguas e Humanidades e Ciências Socioeconómicas, a Escola

Secundária de Miraflares dispõe de seis pavilhões que de forma racionalmente distribuída integram: salas de aulas, salas laboratoriais (Física, Química e Biologia), salas de Educação Tecnológica e de Educação Visual, Gabinete do Aluno, Gabinete Interativo de Formação Transversal (Saúde e Sexualidade), Gabinete de Psicologia, Unidade de Ensino Estruturado e um Auditório, tudo adequadamente equipado, quer no que respeita a mobiliário, quer no que respeita a recursos informáticos e tecnológicos, refletindo assim os modelos e as mais modernas práticas implantadas no atual parque escolar português, para além de ir ao encontro do declarado no Projeto Educativo.

Devido às idiossincrasias e diversidade de serviços que comporta, dos demais destacamos o Pavilhão A, no qual se integram salas de direção e assessoria, salas de professores, salas de diretores de turma, serviços administrativos, biblioteca com sala multimédia e reprografia. Os distintos Departamentos Curriculares dispõem de espaços adequados ao desenvolvimento sua atividade.

No que respeita à prática de atividades desportivas, a ESM dispõe de um pavilhão gimnodesportivo, um campo de relva sintética apoiado com balneários e uma pista de velocidade, tudo devidamente enquadrado num entorno verdejante bem cuidado e a que não falta uma assinalável mancha de ilustres árvores, pequenos arvoredos e flores que sombreiam graciosamente grande parte das vias pedonais existentes.

Nem ao movimento associativo a ESM deixa de dar resposta adequada, não só devido à sua ativa Associação de Estudantes, criativamente zelosa pelas práticas democráticas, mas pelo acolhimento associativo que faculta aos seus antigos alunos, neste caso como reconhecimento e testemunho de um vínculo que permanece numa vida que é sempre escola.

Localizada na bonita área da União das freguesias de Algés, Linda-a-Velha e Cruz Quebrada/Dafundo, a ESM acolhe turmas de 3º ciclo (23) e Ensino Secundário (21), num total aproximado de cerca de 1100 alunos em regime diurno regular e integra em média de 25 alunos por turma. Em relação pedagógica de proximidade com uma população estudantil bastante heterogénea, encontra-se o estável corpo docente da ESM, constituído por cerca de 100 professores, perfeitamente habilitados, quer no que respeita à formação, quer à larga experiência de ensino, quesitos tidos como fundamentais para uma tradução em ato do Projeto Pedagógico declarado pela ESM no âmbito do agrupamento de que é sede.

No que concerne à PES de Filosofia realizada na ESM, sob orientação de prática pedagógica da Professora Alice Santos, foi marcante a forma como toda a comunidade escolar acolheu os dois estagiários do Mestrado em Ensino de Filosofia da Universidade Nova de Lisboa.

Antes de mais, porque nos fizeram realmente sentir que, não obstante o processo formativo em que estávamos integrados, faríamos indistintamente parte de uma comunidade educativa que pugna não só pelo bom trato como pela responsabilidade. Todos, na ESM, sem exceção, e desde o primeiro dia, se disponibilizaram e desenvolveram esforços para que tivéssemos ao nosso dispor todos o meios necessários para realizar condignamente o nosso estágio, desde as simples fotocópias ao acesso a todos os equipamentos tecnológicos. As nossas iniciativas foram muito bem acolhidas pela comunidade e esta não poupou no estímulo, na motivação e no reconhecimento pelo trabalho desenvolvido, do mesmo modo que poupanças não existiram nos aconselhamentos e sugestões.

À falta de memória, dita o nosso caderno de estágio que fomos recebidos na ESM no dia 09 de Setembro de 2019 pela professora Alice Santos que, depois de nos ter dado a conhecer grande parte dos cantos da nossa ‘casa’ de formação em prática pedagógica, apresentado tanto os professores como os auxiliares que connosco se cruzaram e de nos ter facultado indicações que considerava importantes, informou que cada um de nós iria acompanhar duas turmas, uma do 10.º ano e outra do 11.º ano da disciplina de filosofia. Nesse mesmo momento, que se pode designar como a primeira das várias sessões do seminário de estágio, procedemos à escolha das turmas, sendo que, por questões profissionais e familiares, o horário de cada uma delas foi para nós o principal critério de escolha. Desta primeira de muitas sessões, para além do horário das turmas e do seminário de estágio, trouxemos também na ‘bagagem’ a informação de que ambos iríamos iniciar a prática letiva nos princípios do mês de Outubro de 2019 e que até lá iríamos assistir às aulas ministradas pela coordenadora, o que sucedeu a partir do dia 19 de Setembro.

II.1.1.1. A turma do 10.º ano do Ensino Secundário

No ano letivo de 2019/2020, o 10.º H1 da ESM era uma turma do curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades, composta inicialmente por 27 alunos (13 raparigas e 14 rapazes), com idades compreendidas entre os 14 e os 17 anos, e que no decurso do primeiro período acolheu mais dois alunos e ainda outro no início do segundo período. Não obstante se encontrar matriculado, um dos alunos nunca assistiu a qualquer aula de filosofia. Dos 27 alunos iniciais, 6 eram repetentes, número a que lhe acresceu posteriormente outro, por motivos de mudança de curso. Dois alunos estavam referenciados como tendo défice de atenção e um outro com dislexia.

Na sua grande maioria, a turma apresentava evidentes lacunas em termos de conhecimentos prévios e necessários para a iniciação à nova disciplina, principalmente no que

dizia respeito à adequação dos conceitos à mensagem a querer passar e, em decorrência, à falta de clareza no discurso. Alguns dos alunos não apresentavam hábitos de trabalho, tinham um comportamento irregular e demonstravam muito pouco empenho e motivação para a disciplina de filosofia. As estratégias utilizadas passaram pela alternância entre a componente mais teórica da disciplina e a prática vivencial, versando as aulas mais expositivas conteúdos teóricos e as práticas privilegiando a aplicação desses mesmos conteúdos, abrindo assim lugar à realização de diversas atividades, de trabalho individual e a pares, de desenvolvimento de portfólio, exercícios e fichas formativas. Na unidade da Lógica Informal, procurámos realizar uma abordagem mais concreta, dando tónica na sua utilidade como ferramenta para a vida futura dos alunos, colocando-os face a situações da vida real, nomeadamente nos âmbitos económico e político decorrentes. Denotou-se aqui uma maior motivação dos alunos, quer pela possibilidade de trabalharem com os colegas, quer pela possibilidade de desenvolverem um trabalho mais palpável e diretamente relacionado com a sua vida e a sua possível valorização pessoal e profissional num futuro já não tão distante. Na avaliação, também a participação e os pequenos trabalhos realizados em sala de aula foram tidos em conta; foram privilegiadas estratégias de provocação positiva, no sentido de alertar os alunos para a necessidade de refletir acerca de situações práticas do dia-a-dia. No intuito de gerir de modo adequado o comportamento difícil que alguns alunos da turma apresentavam, procurámos dar ênfase à responsabilidade comum a alunos e professores no processo de ensino-aprendizagem, estratégia que se revelou proveitosa.

O 10.º H1 tinha aulas 2 vezes por semana, num total de 150 minutos, distribuídos por um bloco, intervalado, de 100 minutos às terças-feiras e um bloco contínuo de 50 minutos às quintas-feiras. Foram por nós lecionadas 30 aulas de 50 minutos, correspondendo a 15 blocos de 100 minutos; foram por nós propostos, com respectivas cotações, critérios e cenários, aplicados e corrigidos 4 testes de avaliação. A turma participou em um de dois «Cafés Filosóficos», organizados pelo Núcleo de Estágio, nos quais testámos a metodologia referenciada no primeiro capítulo (Anexo 1). Os resultados gerais apurados podem ser considerados bastante satisfatórios.

II.1.1.2. A turma do 11.º ano do Ensino Secundário

No ano letivo de 2019/2020, a turma do 11.º ano de filosofia tinha inicialmente 30 alunos inscritos, provenientes de 2 turmas distintas: o 11.º C4 e o 11.º E2, do curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias, a primeira, e do curso Científico-Humanístico de Ciências Socioeconómicas, a segunda. Composta inicialmente por 30 alunos (10 raparigas e 20 rapazes), com idades compreendidas entre os 15 e os 18 anos, a turma viu-se privada, por

desistência, de três elementos, logo no decurso do primeiro período. Dos 30 alunos iniciais, 3 eram repetentes. Duas alunas estavam referenciadas como sendo emocionalmente frágeis.

Poder-se-iam aplicar a esta turma as considerações iniciais referentes aos pré-requisitos e hábitos de estudo feitas à turma do 10H1. Neste sentido, as estratégias utilizadas, também tendo em conta uma maior heterogeneidade da turma, passaram pela alternância entre a componente teórica da disciplina e exercícios práticos, versando as aulas mais expositivas os conteúdos teóricos e conjuntamente com a discussão oral desses mesmos conteúdos convocavam-se bastas vezes os alunos para apresentarem à turma argumentos contra e a favor. Para além de exercícios, privilegiou-se a realização de pequenos trabalhos individuais e a pares. Foi comunicada aos alunos a metodologia de avaliação da disciplina, realçando a componente prática da mesma, principalmente no que dizia respeito à elaboração de um portfólio, no qual se incluíam pequenos trabalhos de investigação, com critério temático, a realizar em todos os períodos do ano letivo. No intuito de gerir de modo adequado o insatisfatório comportamento que a turma inicialmente apresentava, procurámos sensibilizar todos os elementos, individualmente e em grupo, do enorme prejuízo para o processo de ensino-aprendizagem que iria decorrer da continuidade do comportamento da turma, medida que também se revelou frutífera, ainda que neste caso os resultados tenham demorado mais tempo a aparecer, isto comparativamente ao 10.º H1.

O 11.º C4/E2 tinha aulas 2 vezes por semana, num total de 150 minutos, distribuídos por um bloco, intervalado, de 100 minutos às terças-feiras e um bloco contínuo de 50 às quintas-feiras. Foram por nós lecionadas 22 aulas de 50 minutos, correspondendo a 11 blocos de 100 minutos. Foram por nós propostos (com respectivas cotações, critérios e cenários), aplicados e corrigidos 4 testes de avaliação; a turma participou em um de dois «Cafés Filosóficos» (Anexo 4.1), organizados pelo Núcleo de Estágio, no qual também aplicámos a referida ferramenta metodológica. Os resultados obtidos podem também ser considerados satisfatórios, não obstante o aspeto comportamental, anteriormente evocado, ter chegado a constituir-se como adverso ao cumprimento dos objetivos estabelecidos.

II.2. Instrumentos e observação

No sentido em que grande parte das expetativas estavam postas na leção, e o comportamento assim a tal condicionado, observar foi, no fundo e no seu início, uma questão de conversão, uma experiência filosófica pessoal, íntima, de vida até, diríamos, de sair de um mundo de sentidos postos em ser e chegar *tonto e desorientado, por momentos, a um universo* de ‘ver’ o outro a ser, e analisar e mensurar. Passe as psicologias educacionais e os seus múltiplos modelos

de análise, ao início a opção a tomar resultava mesmo da esgrima entre esperar ou converter. Uma vez que a lecionação só se iniciaria nos meados de Outubro, a observação fez parte do nosso dia-a-dia desde o primeiro instante, inicialmente com leituras comportamentais à própria comunidade escolar como um todo e, seguidamente, na observação das aulas ministradas pela professora orientadora, sem destituir de atenção o modo como se desenvolviam as dinâmicas em ambiente de sala de aula das turmas a nós afetas.

Afinal o que é observar? É colher, registar e mensurar, sem qualquer tipo de inferências? Sem contemplar etiologias de comportamentos de sujeitos existenciais na sua condição de fazedores, cujos atos não somente afetam os outros, mas, em primeira mão, a si mesmos? Depondo mais considerações, em todos os casos algo subjaz, a observação tem no seu *telos*, na sua finalidade, a sua razão de existir, isto é, aquilo que nos faculta permite-nos operar de um modo mais adequado face a uma determinada realidade, neste caso pedagógica. Se é certo que observar estabelece a necessidade de desenvolvimento de instrumentos que nos permitam adquirir conhecimento para incrementar competência pedagógica, também implica o estabelecimento de um conjunto de critérios que se apresentem como adequados para contemplar a realidade observada.

Uma vez que identificámos em sala de aula algumas situações concretas de indisciplina, consideradas recorrentes e, portanto, exemplares no panorama do ensino secundário atual, decidimos não só aplicar o modelo de análise de tarefas de Kaplan, como destinar-lhe maior exposição no nosso relatório, razões que, não somente à luz da pertinência do tema, a primeira, mas por retratar um caso em que tivemos intervenção direta, a segunda, julgamos suficientes para justificar um possível desequilíbrio no que respeita à extensão atribuída a outros ‘momentos’ desta segunda parte do relatório. Assim, começaremos por apresentar os pressupostos teóricos do referido modelo e as condições da sua aplicabilidade e operacionalidade, bem como as razões da sua eficácia. Orientaremos as nossas reflexões em torno da indisciplina a partir dos problemas revelados, discutiremos estratégias e soluções no quadro em análise. Antecipamos que grande parte das situações que iremos revelar implica reflexão em torno do atual estado da arte relativo aos estudos sobre a indisciplina.

II.2.1. Instrumentos utilizados

A *Task Analysis* de Kaplan refere-se a um modelo que parte do problema e estabelece uma relação direta com os objetivos: identificação, diagnóstico, prognóstico e supressão ou substituição do comportamento indesejável. Kaplan usa o denominado *Teste do Estranho* para

uma clara definição do problema. Aqui estamos no âmbito da *descrição operacional*: isto é, quando o observador descrever o problema deve fazê-lo de modo a que os dados possam ser operacionalizáveis. A recolha destes dados é o meio de suporte para percebermos semelhanças e/ou diferenças entre as várias ocorrências de carácter disciplinar, estes dados objetivos são o meio pelo qual avaliamos se a relação entre factos existe ou não e se será possível alcançar resultados significativos e escalonáveis. *O que estaremos a fazer será, então, estabelecer critérios e formas de mensuração*, são palavras de João Nogueira.

Esta estratégia permite eliminar áreas de subjetividade e desdramatizar e descartar tudo o que se revele com sendo acessório ou redundante. Estes critérios permitem-nos enquadrar, objetivamente, numa grelha descritiva simples²⁰, comportamentos observáveis e avaliá-los como problemas com variáveis, ou não, o que nos vai permitir inscrever, numa outra grelha simples, soluções ou estratégias, consoante os objetivos que traçarmos.

Em primeiro lugar, interessa decidir que comportamentos deverão ser inscritos nesta grelha: aqueles comportamentos observados que são inequivocamente identificados como indesejáveis; em segundo lugar, sabemos que o objetivo primordial, neste quadro, será a sua substituição por comportamentos desejáveis, observáveis, numa base permanente. Um bom – ou real - diagnóstico das situações de indisciplina é fundamental para a construção de boas – ou eficazes - estratégias de intervenção que permitam, efetivamente, solucionar o que foi avaliado como ‘problema’. Como fazer, então?

O ponto de vista da psicologia educacional relaciona três variáveis comportamentais que se jogam, fundamentalmente em três momentos: as variáveis A (antecedente), B (Behavior-comportamento) e C (Consequente). É na interligação entre estas três variáveis que se jogam as questões: *porquê?*, *como?* e *para quê?*. Estas três instâncias são, também, momentos comportamentais ou operantes, e isto significa que estes operantes são, de igual modo, *todos os comportamentos deliberados que podem agir sobre uma situação*. Se o comportamento pode ser visto como resultante de uma relação causa-efeito, esta relação não implica um determinismo cego e estático, mas uma dinâmica e uma fluidez. A lei do efeito mostra-nos que se os consequentes forem positivos o comportamento mantém-se; se forem irrelevantes o comportamento tende a desaparecer; e evitados se forem negativos. Isto significa que é possível mudar o comportamento, mudando a consequência, mediante a presença ou a ausência de estímulos reforçadores positivos ou negativos. Passemos então à prática.

²⁰ Pela clarificação que as grelhas emprestam ao assunto que nos ocupa, optámos pela sua fixação junto ao que a respeito se encontra lavrado em corpo de texto, em detrimento da remissão para anexo.

II.2.2. Observação das turmas

Pouco tempo depois do início do estágio já tínhamos informalmente traçado uma panorâmica geral das turmas e dos alunos, quer no respeito a comportamentos, quer no que respeita ao interesse pela disciplina, em particular, e pelo estudo, em geral. As situações de indisciplina por nós identificadas e que estiveram na base da aplicação da referida metodologia de Análise de Tarefas (*Task Analysis*) ocorreram na turma do 10.º ano H1.

Trata-se de um modelo de relatório técnico de definição e enquadramento de um problema e operacionalização de objetivos, de forma sequencial, em que iremos apresentar os seguintes passos: **1)** a definição do problema a partir da **aplicação do “teste do estranho”** que permite estabelecer factos e não inferências, predicações ou juízos de valor; **2) verificação através do “teste so what”?** (e então?), há realmente um problema? - *só é problema educacional se afeta o desenvolvimento das pessoas envolvidas*, a turma e, sobretudo, o próprio aluno, em termos do seu bem-estar no que respeita à sua qualificação, socialização e subjetivação ou individuação - se não é problema deverá ser liminarmente esquecido; **3) definição (de forma objetiva) dos comportamentos pretendidos considerados adequados**, listagem elaborada a partir da sua discussão e identificação, também estes comportamentos, para serem considerados como desejáveis, devem ser submetidos e passar, sem qualquer dúvida, os testes *do “estranho”* e *do “e então?”* (referidos nos pontos anteriores); **4) aplicar o “teste do morto”**, um bom objetivo será aquele que significa a atividade do aluno e não a sua passividade, conformismo ou apagamento; **5) accionar o teste da aplicação de seis pré-requisitos** que implicam diretamente os níveis de percepção e de consciência do aluno relativamente ao problema, bem como o envolvem no cerne da solução. A aplicação deste último teste obedece à seguinte regra: só poderá ser total ou parcialmente implantado se o aluno não possuir todos ou alguns dos pré-requisitos referidos. Neste caso, o comportamento desejado poderá ser utilizado como objetivo a desenvolver pelo professor e este deverá aplicar propostas de estratégias para que o aluno possa colmatar as suas lacunas, pondo em prática os comportamentos em falta.

Grelha dos seis pré-requisitos

(1) o aluno compreende o comportamento (adequado) que se espera que ele tenha;	(4) <i>__sabe como ter o comportamento adequado;</i>
(2) <i>__tem consciência do seu próprio comportamento;</i>	(5) <i>__deve considerar as consequências do comportamento adequado mais compensadoras ou menos negativas que as consequências do comportamento desadequado;</i>
(3) <i>__é capaz de controlar o seu próprio comportamento;</i>	(6) <i>e o aluno não deve ter ideias ou crenças incompatíveis com o comportamento adequado.</i>

Vamos então ver, na prática, como é que este modelo funciona. A turma em análise é o 10.º H1. Passamos à sua caracterização genérica:

Quadro 1 – Nº de Alunos da Turma: Total, por Género, Média de Idades e Repetentes

Total de Alunos	Rapazes	Raparigas	Média de Idades	Repetentes
30	15	15	15,5	7

O aluno em questão integrou a turma do 10.º H1 algumas semanas depois de termos iniciado o estágio. Foi-nos comunicado pela diretora de turma que se tratava de um caso que tinha sido identificado como bastante problemático, razão pela qual deveríamos ter redobrada atenção, sob pena de se virem a repetir situações e ocorrências disciplinares já anteriormente observadas.

Num Conselho de Turma em que participámos, tomámos ainda conhecimento de um consenso existente: que na opinião dos professores o aluno evidenciava, de forma recorrente, comportamentos perturbadores e obstaculizantes em relação ao que todos consideraram ser o normal funcionamento das atividades letivas. Observámos, *in loco*, que o aluno tinha começado a assumir, conjuntamente com outro, uma postura de liderança na sala de aula, algo que se traduzia numa destabilização de todos os outros alunos que assim tendiam a abstrair-se das tarefas propostas ou a realizarem-nas sem a necessária atenção e cuidado, tudo em detrimento da risada. Sempre que o aluno em questão (X) faltava, a adesão e atenção da turma às atividades propostas melhoravam de forma assinalável.

No início da nossa prática letiva, quicá para introduzir uma certa tensão nas primeiras aulas dadas pelo estagiário, o aluno não só caricatou outros colegas, como chegou ao ponto de surripiar e esconder um dispositivo electrónico de uma colega sua, momento que para nós marcou o início da nossa intervenção: «Sabe quantas pessoas estão a ser prejudicadas pelo seu comportamento?» - «Iremos todos aguardar que devolva o telemóvel à sua colega».

O evidente ascendente que este aluno apresentava sobre os demais resultava, por vezes, num certo ambiente de intimidação, que ganhava reflexo no modo constrangido com que alguns alunos realizavam as tarefas propostas, por receio de serem criticados e menosprezados por ele e pelos restantes membros que constituíam o pequeno grupo que liderava, mostrando claramente que o aluno podia ser identificado como o responsável por grande parte dos comportamentos perturbadores ocorridos. Não sendo para nós a sua exclusão da turma a via mais saudável, seja por faltas, seja por procedimentos disciplinares, ou por outras decisões consentâneas com a legislação, e porque consideramos serem também estas competências a desenvolver em estágio, não só

decidimos integrar a situação nos termos do modelo da Análise de Tarefas de estabelecida por Kaplan, como aplicar a intervenção preconizada com vista à sua resolução.

A observação inicial relativamente ao comportamento do aluno é que de uma forma geral chega sempre tarde às aulas da disciplina de filosofia. E, as muitas vezes que tal acontece, provoca quase sempre o atraso de alguns membros do ‘seu’ pequeno grupo, constituído por alunos que, para além do casos em que se encontram na companhia do aluno em questão, nunca se atrasam. O aluno não entra ruidosamente na sala de aula, mas fala insistentemente para outros alunos acerca de assuntos que nem estão a ser abordados no momento, nem se relacionam com os conteúdos da disciplina ou nada têm que ver com o que está a ser desenvolvido em aula. O aluno quase nunca não realiza as tarefas propostas, mas não se coíbe, de forma provocadora, de dar conta do seu desinteresse pela disciplina, de invocar a falta de interesse dos conteúdos e de colocar em causa a utilidade das tarefas propostas.

Em relação aos vários comportamentos observados, foram identificados três comportamentos considerados desadequados em ambiente de sala de aula. Considerou-se, de igual modo, que estes comportamentos poderiam corresponder a tentativas do aluno em provocar a atenção dos colegas de modo a conseguir manipular comportamentos e, também, de modo a conseguir ser o foco das atenções: não apenas concentrando em si, mas dependente, suspenso e refém dos seus gestos e atitudes, torna-se assim, ele, através dos seus comportamentos desajustados, o centro das atividades letivas.

Quadro 2 – Antecedentes e consequentes dos comportamentos desadequados do aluno

ANTECEDENTE	COMPORTAMENTO	CONSEQUENTE	COMPORTAMENTO
A campainha toca para a entrada na sala de aula	O aluno entra na sala cerca de 10 a 15 minutos depois, a rir-se para os colegas que já se encontram na sala.	O estagiário chama o aluno à atenção.	O aluno ri-se e contesta, e acaba por se sentar e fala com os colegas sem dar atenção ao estagiário.
O estagiário propõe a tarefa	O aluno declara que não faz a tarefa pois esta é desinteressante e incompreensível.	O estagiário explica de novo a tarefa e volta a propor a sua realização.	O aluno finge que executa a tarefa e depois volta-se para trás e fala com os colegas.
Durante o decorrer da aula	O aluno condiciona a aula, falando sobre outros assuntos ou declarando que não faz a tarefa porque não sabe.	A professora coord. repreende o aluno e o estagiário volta a explicar a tarefa.	O aluno continua a falar com os colegas. Cala-se, volta-se a rir e não executa a tarefa.

Se os comportamentos descritos por esta grelha passarem o “teste do estranho”, isto é, se permitirem a uma qualquer outra pessoa que não tenha assistido à ocorrência a sua clara e inequívoca identificação, então isso significa que a grelha está adequada, caso contrário não.

Identificado que está, claramente, o comportamento, passa-se à verificação do *Teste “e*

então?”, que permitirá auferir se esta identificação clara traduz, de facto, não apenas um comportamento, mas um comportamento-alvo de intervenção: é realmente necessário que o aluno, em nome do seu superior bem, modifique o seu comportamento? Esta decisão deve ser tomada pelos professores tendo em conta se o comportamento do aluno, ainda que perturbando o desenrolar da aula, afeta, em primeiro lugar, o seu bem-estar social, afetivo, psicológico e qualificativo (em termos de aquisição de conhecimentos e habilidades e/ou competências), bem como o dos outros alunos. Este é um dos pontos mais difíceis do processo, pois implica que os professores consigam destrinçar que, por muito que sintam a sua autoridade, domínio e liderança, dentro da sala de aula, ameaçadas por formas de contestação dos alunos, o fundamental a ter em conta, para a passagem destes testes de diagnóstico de ocorrências disciplinares, não é a afronta à sua autoridade, nem o menosprezo pelos conteúdos que leccionam que está em causa, mas o superior interesse de todos e de cada um dos seus alunos, na medida em que os seus comportamentos são, sobretudo, auto-lesivos do seu próprio percurso educativo.

Uma vez tendo decidido que os comportamentos inscritos na grelha são desadequados, torna-se necessário definir quais os comportamentos adequados que o professor quer objetivamente que o aluno passe a ter. Importa que este objetivo seja definido de forma clara: *o que é que o professor quer ver em vez do problema?*. Um bom objetivo será aquele que formar um *Fair Pair*, um par justo, isto é, justo para todas as partes envolvidas. O objetivo é onde é que se quer chegar e, para que este objetivo seja um *Fair Pair*, ele tem de estar articulado com o problema. Foram então definidos os três comportamentos desejados ou adequados que funcionam como *par justo* dos comportamentos desadequados anteriormente apresentados (no quadro 2):

Quadro 3 – Comportamentos adequados, *fair pair* dos desadequados identificados no quadro 2

A campainha toca para a entrada na sala de aula	O aluno entra na sala não mais do que 5 minutos após o toque de entrada e ocupa o seu lugar na sala.
O estagiário propõe a tarefa	O aluno faz a tarefa proposta ou coloca questões sobre a tarefa sem interromper os outros alunos. As questões são construtivas.
Durante o decorrer da aula	O aluno intervém sem interromper os outros. As intervenções são oportunas e construtivas, visam a realização das tarefas propostas.

Importa (re)sublinhar que os professores não devem querer que o aluno não faça coisas, o silêncio, por si só, pode não ser um bom objetivo a alcançar. Assim, por exemplo, falar pode ser um bom objetivo, desde que em situações adequadas. Interessa ter em conta se quando o aluno fala o faz acerca de assuntos pertinentes para o contexto da aula.

É neste ponto que devemos submeter a nossa grelha de comportamentos ao “teste do morto”: *se o objetivo puder ser feito por um morto, então não será um bom objetivo. Só se devem definir as estratégias quando se tiver a certeza que o problema está corretamente formulado e o objetivo é um verbo ativo*, para pessoas vivas: chegar a horas, por exemplo – porque é que é bom chegar a horas? Deve-se testar, de novo, se estes comportamentos considerados adequados passam os testes *do estranho* e do “*e então?*”.

De seguida ir-se-á tornar possível a construção de uma nova grelha, onde se operacionaliza a correlação entre os comportamentos definidos como pretendidos, porque adequados, com os seis pré-requisitos já anteriormente referidos:

Quadro 4 – Verificação dos pré-requisitos para os comportamentos adequados

	Pré-requisitos: o aluno					
	1 <i>compreende o comportamento (adequado) que se espera que ele tenha</i>	2 <i>tem consciência do seu próprio comportamento</i>	3 <i>é capaz de controlar o seu próprio comportamento</i>	4 <i>sabe como ter o comportamento adequado</i>	5 <i>deve considerar as consequências do comportamento adequado mais compensadoras ou menos negativas que as consequências do comportamento desadequado</i>	6 <i>não deve ter quaisquer ideias ou crenças incompatíveis com o comportamento adequado</i>
Comportamentos						
Entrar na sala de aula e ocupar o seu lugar a horas	✓	✓	✓	✓	✗	✓
Fazer as tarefas sem contestação descontextualizada	✓	✓	✓	✗	✗	✗
Intervir adequadamente em contexto, sem interromper ninguém	✓	✓	✓	✓	✗	✓ ✗

Deve ainda referir-se que para operacionalizar a identificação dos objetivos Kaplan usa um critério de desempenho que é designado pelo termo *FINDS*, correspondendo este a uma mensuração do comportamento observável de acordo com os seguintes parâmetros: frequência (do comportamento); intensidade (do comportamento); número (de situações em que acontece o comportamento); duração (do comportamento); significado funcional do comportamento. Este é um método extremamente eficaz, tanto na fase precoce da deteção e do diagnóstico de comportamentos, como na análise de grelhas de observação, verificação e de correlação, como o quadro 4.

Analisando os comportamentos e pré-requisitos, constatamos que o aluno compreende, está consciente e sabe, até, na maior parte dos casos, quais são os comportamentos adequados. Não obstante, a grelha revela lacunas no que respeita aos comportamentos ‘Entrar na sala de aula e ocupar o seu lugar’ (lacuna no pré-requisito 5), ‘Fazer as tarefas’ (lacuna nos pré-requisitos 4, 5 e 6) e ‘Intervir adequadamente em contexto, sem interromper ninguém’ (lacuna no pré-requisito 5 e ambivalência quanto aos pré-requisitos 4 e 6). Isto significa claramente que, apesar de o aluno compreender, estar consciente, ser capaz de controlar e saber como ter o comportamento adequado – ‘Entrar na sala de aula e ocupar o seu lugar a horas’ - *deve considerar as consequências do comportamento adequado mais compensadoras ou menos negativas que as consequências do comportamento desadequado*. O aluno evidencia que sabe qual é o comportamento adequado relativamente ao modo de comparecer atempadamente e sentar-se na aula, mas *escolhe* não o fazer. Porquê? De acordo com a grelha, não sabe como ‘fazer as tarefas sem contestação descontextualizada’, pois é lacunar no que respeita ao pré-requisito 4, *‘sabe como ter o comportamento adequado’*, e também em relação ao pré-requisito 6, *‘não deve ter quaisquer ideias ou crenças incompatíveis com o comportamento adequado’*.

A ambivalência respeitante ao cruzamento do comportamento ‘intervir adequadamente em contexto, sem interromper ninguém’ com os pré-requisitos 4 e 6 indiciam uma situação de desconforto relativa a tudo o que se relacione com a realização das tarefas propostas, a que responde com um comportamento padronizado, exatamente o mesmo tipo de resposta a que recorria. A escolha do aluno é, pois, apenas aparente, ele não tem – ainda – os instrumentos que lhe poderão permitir opções comportamentais adequadas e limita-se a reproduzir uma espécie de ato reflexo, uma reação estereotipada que se afigura desadequada, face ao género de currículo flexível que frequenta. A auto-imagem que este aluno construiu para si mesmo era de tal ordem negativa que não conseguia dar a si mesmo uma oportunidade de se reinventar. As estratégias de intervenção devem desejavelmente envolver todos os professores do Conselho de Turma, no sentido de também eles se unirem e trabalharem em uníssono, reforçando o trabalho fundamental a

desenvolver, especialmente no que informa à orientação e acessibilidade aos conhecimentos e habilidades. Neste contexto, o reforço positivo das aprendizagens mais simples provará ser uma mais-valia para as aprendizagens futuras. Dizê-lo será sempre mais fácil do que fazê-lo. Também aqui os professores são chamados a sair da sua ‘zona de conforto’ e a acreditar na sua capacidade de mudança de comportamentos dos alunos a partir de situações mais simples, tendo em conta que as resistências e limitações que encontram são mais do foro emocional e que estas é que condicionam, realmente, a substituição e mudança de comportamentos.

A relação pedagógica afigura-se neste tipo de casos como muito importante e o professor deverá distinguir, até pela elaboração de grelhas de análise de tarefas, o essencial do acessório, também no que respeita às emoções. Muitas das expressões desadequadas utilizadas pelos alunos poderiam cair sob a alçada das ‘intervenções descontextualizadas’, assinaladas na grelha – tanto em relação aos pares, como aos professores, deverão ser desapassionadamente analisadas no âmbito das correlações estabelecidas pela grelha. O professor deve ter em conta que da sua resposta emocional depende o reforço positivo do comportamento dos alunos e que pode fazer parte deste reforço o descontrolo emocional do professor nas situações mais críticas de conflito. O desrespeito relativamente aos outros (pares, auxiliares e professores) deve ser entendido como desrespeito a si mesmo, desamor de si mesmo, desatenção de si mesmo. E é neste ponto que afinal o mais simples se afigura como o mais complexo.

Mais do que ensinar conhecimentos ou habilidades curriculares ou matérias, começar pelo ‘mais simples’, desta matéria complexa das emoções, pode significar mudar comportamentos e atitudes psico-afetivas. Ir ao encontro das necessidades específicas ou dos interesses deste aluno, em particular, significa parar, sentar-com, falar e explicar, mais do que os conteúdos programáticos a atitude face a ele. Tratar com respeito pode significar tão só ensinar a ouvir. E fazer-se ouvir, como bem sabem os professores, não é tarefa fácil, mas que, talvez, possa começar pela árdua atitude *terapêutica* de escutar. Pode existir observação objetiva e atenta de comportamentos sem esta escuta da voz dos alunos?

Estratégias individualizadas e personalizadas foram aplicadas e dirigidas, não apenas a este aluno, com quem este estagiário, num momento de ‘chão de escola’, dialogou humanamente, mas a todos os alunos da turma, e até, tomando como exemplo o *Café Filosófico*, às turmas como um todo, com o objetivo de criar momentos de escuta e de atenção à voz, a todas as vozes dos alunos destas turmas. Os resultados esperados foram largamente superados. Aquele aluno, pródigo em ‘oferecer’ razões para a instauração de ainda mais processos disciplinares, cujo descritivo apontava a um futuro que nada augurava de bom, aterrador até, nas últimas semanas de aulas do 10.º H1 esteve entre os alunos mais atentos, mais participativos e mais bem comportados.

No que respeita à turma do 11.º ano, cujo problema era mais coletivo, conjuntivo e complexo. A compreensão do lugar e processo do estagiário, não só pelo desempenho de um papel entendido como uma mais-valia no que respeita ao acompanhamento do processo de aprendizagem, mas, também, a montante, o reconhecimento de uma pessoa em formação e em cuja formação a turma se poderia constituir como parte integrante e ativa, revelou-se como aspeto fundamental para juntos conseguirmos desenvolver tranquilamente a prática letiva, de mãos dadas e no bom caminho. Ao fim e ao cabo, são os alunos que nos formam professores.

II.2.3. Observação de aulas

O regulamento da PES indicava não só a obrigatoriedade de lecionação de um mínimo de aulas por parte dos estagiários, bem como a assistência às aulas da responsável pela coordenação pedagógica. Foi também proposta a assistência às aulas do colega do núcleo de estágio, nota que aqui damos conta.

É razoável confessar que as primeiras aulas assistidas serviram mais para observar o comportamento das turmas do que propriamente situar enfoque na prática letiva da coordenadora. Essa observação permitiria perceber momentos palpitantes, isto é, dinâmicas e conteúdos aos quais os alunos dariam mais atenção, para assim podermos adequar futuramente não só as planificações de aulas, mas também as estratégias. Uma PES não pode ser encarada por um estagiário somente a partir do seu ponto de vista. A sacralidade e os fins da atividade letiva devem estar sempre presentes.

O rigoroso conhecimento científico e as dinâmicas desenvolvidas em sala de aula pela professora coordenadora de estágio são aqui dignas de registo, bem como a plasticidade de recursos cuja propriedade decorre de uma carreira com cerca de trinta anos de maturação na sua prática letiva. Naturalmente, as aulas iniciavam-se com a apresentação do sumário e a chamada à presença dos alunos. Tratando-se da iniciação a um novo tema, invariavelmente, a professora procurava aquilatar dos conhecimentos dos alunos acerca dos conteúdos a analisar, tentando-os chamar para o contexto de uma forma informal e de modo a introduzir noções e a situar amplitudes e problemáticas. Nas aulas seguintes, a professora retomava o fio condutor e procurava sempre estabelecer relações entre os conteúdos ministrados. As aulas foram essencialmente expositivas, mas sem que este método fosse utilizado de forma exaustiva ou redutora. Frequentemente eram estabelecidos momentos de diálogo e de debate de ideias, que em muitos casos versavam acerca do quotidiano da vida, demonstrando assim que a filosofia não é apenas uma disciplina teórica, mas que não só tem uma tradução real, como grande parte da problemática filosófica parte precisamente dessa realidade. Seguindo desde a base o percurso

pragmático, concetualizar, problematizar e argumentar, a professora coordenadora constitui-se como *autoridade sem ser autoritária*. Quando o comportamento das turmas não era o mais adequado, eram propostas atividades de leitura e interpretação de textos do manual, estratégia que se veio a provar como a adequada para repor os níveis de tranquilidade necessários para a prática letiva, bem como, ainda, trazer à evidência a necessidade do estabelecimento de uma proporcionalidade entre exposição teórica e atividades práticas, de modo a que o nível de atenção dos alunos não decresça. Foi da prática dialógica da professora Alice Santos que emergiu a ideia do tema para este nosso relatório de PES, pois era notória a preocupação da docente em perceber o que os alunos percebiam, aquando da apresentação dos conceitos nucleares, antes de avançar com os conteúdos, invariavelmente partindo ou do que eles sabiam, realmente, ou do que ignoravam que sabiam.

Da observação das aulas do colega de estágio, sobressaiu a necessidade de, por um lado, irmos mais ao encontro dos alunos, mas, por outro, não confundirmos demasiado os papéis na relação pedagógica aquando do momento-aula, pois na condição de estagiário deve-se assumir o drama de que na verdade ainda não somos professores e que a assunção por defeito da autoridade ou da falta dela que daí emana pode revelar-se um obstáculo de difícil transposição.

II.3. Lecionação de aulas

A lecionação constituiu-se como a ‘etapa-reflexo’ de todo um trabalho de base e por via da qual se poderia realmente aferir não só da eficácia da planificação da rede concetual correlata, mas, fundamentalmente, do correto estabelecimento dos momentos e diversificação de prática letiva, tendo em conta a definição de estratégias e o uso de recursos. A premissa era operacionalizar tendo em vista a construção de um estilo próprio, desde que não colocasse em causa os objetivos propostos e respeitantes ao desenvolvimento do programa da Disciplina em cada ano letivo. Não se tratando de uma mera réplica do modelo da coordenadora, pudémos assim introduzir algumas componentes de inovação e criatividade, algo que ao mesmo tempo nos permitia ir texturando a adesão dos alunos. Nos casos em que a adesão não se revelou a desejada, optámos sempre por recorrer ao modelo usado pela coordenadora, bem como a algumas estratégias previamente definidas em conjunto, aquando dos seminários de estágio, opção que se revelou bastante adequada. Uma das dificuldades identificadas prendeu-se com o tempo de contato com os alunos aquando da prática letiva, mais concretamente no que respeita ao bloco isolado de 50 minutos às quintas-feiras, para ambas as turmas. Desde a tolerância para a entrada na sala após o toque, bastante explorada pelos alunos, à apresentação do sumário e a chamada à presença aos alunos, transitava tempo considerado fundamental para que a aula fosse ao encontro

da planificação proposta, razão pela qual foi necessário fazer alguns reajustes na gestão do tempo de aula, privilegiando algumas quintas-feiras como momentos de exercícios de aplicação e revisão de conteúdos ministrados às terças, cujo bloco era de 90 minutos, bem como pequenos trabalhos. Esta estratégia possibilitou-nos aulas de terça-feira mais libertas para exposição de conteúdos. Toda a lecionação nos permitiu, assim, afinar competências não só no que respeita à planificação de aulas (Anexo 2), mas igualmente na planificação das unidades (Anexo 2) às quais as aulas procuravam responder. Do seminário de estágio diz-se que foi espaço de análise de falhas, erros, enganos e desenganos, mas, fundamentalmente, de refocagem no que era mais importante: aprender a ensinar ensinando a aprender - a saber e a fazer. Chamamos ainda a atenção para a recente mudança nos programas de filosofia, que privou tanto professores como alunos de terem acesso a um manual atualizado. A título de exemplo, o manual de 10.º ano não continha nenhum dos conteúdos cuja lecionação esteve a nosso cargo, pelo que tanto as planificações, como os recursos e até as estratégias tiveram que contemplar e ultrapassar essa dificuldade acrescida. Alocamos ainda aqui uma pequena referência às aulas de aplicação de teste, que implicaram a redefinição do *layout* da sala de forma a salvaguardar princípios fundamentais de justiça, razão pela qual se aplicou sempre duas versões de cada teste.

II.3.1. Ao 10.º ano – turma

Ainda que tenham sido planificadas cinco unidades letivas e 35 aulas de 50 minutos, foram lecionadas quatro unidades (exemplo em Anexo 2), com correspondência a 30 aulas de 50 minutos (exemplos em Anexo 2). O primeiro desafio prendia-se com o modo como poderíamos tornar estimulante a lecionação da grande unidade de lógica que compunha o programa de 10.º ano para alunos de humanidades e sem um manual como recurso. Sem que antes tivéssemos realizado uma planificação integrada, de modo a que, dentro do possível, as aulas no seu conjunto se constituíssem como seu espelho, com base em manuais em que as unidades contempladas constavam, mormente o adotado para o antigo programa do 11.º ano de filosofia, compilámos um recurso que pudesse suprimir a inexistência dos conteúdos no manual adotado, razão pela qual não renunciámos à utilização dos recursos audiovisuais disponíveis nas plataformas virtuais, para introdução aos conteúdos, às apresentações em *power point*, para exposição de conteúdos e exercícios de aplicação, tudo intercalado com os necessários momentos de sistematização e síntese. A chamada dos alunos ao espaço da aula era constante, de modo a que a desatenção não prejudicasse a compreensão de conteúdos que requeriam uma linha de continuidade. Se da observação das aulas feitas ao 10.º H1 resultou a identificação do problema de concetualização, da lecionação veio o momento que nos permitiu desenvolver as estratégias conducentes à resolução

da falta ou insuficiência de pré-requisitos para a iniciação à disciplina de filosofia no ensino secundário. Aqui ouvimos variadas vezes as respostas: *é isso que eu queria dizer; eu compreendi uma coisa totalmente diferente* ou, entre outras mais, *eu pensei que x quisesse dizer y*, enfim, momentos que contribuíram para situarmos a pertinência de um problema a que é fácil fechar os olhos, mas que realmente obstaculiza o desenvolvimento da autonomia dos alunos. Se o entendimento, errado ou não, é um ato interno de cada um, e que só pode ser medido ou avaliado pela compreensão que o manifesta, devemos ir ao encontro dos alunos para, em diálogo e de forma geradora, procuramos perceber o que entendem.

II.3.2. Ao 11.º ano – turma C4/E2

Também no 11.º ano não foram dadas todas as unidades planificadas. Foram alvo de planificação quatro unidades letivas (exemplo em Anexo 2) e 26 aulas de 50 minutos (exemplos em Anexo 2), das quais três unidades foram lecionadas, com correspondência a 21 aulas de 50 minutos. Diferentemente do que sucedeu no 10.º Ano, aqui o desafio prendia-se mesmo em conseguir dar aulas a uma turma cujo apanágio era o mau comportamento. Não podemos aqui invocar muito mérito na resolução do problema, uma vez que este se diluiu quando os alunos se viram confrontados com os maus resultados obtidos nos primeiros testes.

Um génio da física um dia afirmou que loucura “é fazer as coisas do mesmo modo e esperar resultados diferentes”, e os nossos alunos compreenderam bem de onde tinha vindo o maior contributo para os resultados então apurados. Nesta turma tivemos a ‘felicidade’ da coincidência dos conteúdos a lecionar com o manual de adotado. Ainda assim, em linha com o sucedido no 10.º ano, elaborámos recursos de síntese dos conteúdos com base numa planificação igualmente integrada.

Como complemento ao modelo expositivo, utilizámos pequenos vídeos e outros recursos audiovisuais disponíveis nas plataformas virtuais, apresentações em *power point* para exposição de conteúdos e exercícios de aplicação. Também em linha com o que sucedeu no 10.º H1, mas de um modo mais solene, dado o comportamento de alguns elementos desestabilizadores, a chamada aos alunos para o espaço-aula era constante.

Podemos dizer, e os resultados corroboram, que esta turma, tendo em conta as desesperantes dificuldades iniciais, foi uma *conquista* que seguramente perdurará na nossa memória para o resto da vida, pois se no 10.º H1, turma muito menos rebelde, ‘resgatámos’ um aluno para a escola, neste 11.º ano recuperámos uma turma.

II.4. Outras atividades de âmbito escolar

Um dos elementos contemplados na PES relacionava diretamente os estagiários com o desenvolvimento de competências de gestão, organização, implementação e realização de atividades fora do ambiente de lecionação, ainda que conexas ao objeto social da instituição de acolhimento, e que fossem passíveis de aferir não só acerca do relacionamento com a Escola, mas com todos os agentes educativos que a integram, dentro e fora muros.

O relacionamento com todos os agentes educativos da ESM foi pautado pela cordialidade e cooperação, o que estimulou da nossa parte a apresentação de um conjunto de contributos sob a forma de propostas que se candidatavam a integrar o **Plano Anual de Atividades** da ESM (Anexo 4): desde oficinas temáticas, cafés filosóficos e um colóquio (Anexo 4.2), iniciativas que foram muito bem acolhidas, tanto pela direção da ESM, como por toda a comunidade escolar.

Infelizmente, a grave pandemia, que em 2020 assolou o nosso e outros países pelo mundo fora, impossibilitou a realização de duas delas, razão pela qual apenas iremos abordar as que ganharam expressão real pela mão do Núcleo de Estágio de Filosofia da ESM, a saber: os Cafés Filosóficos (Anexo 4.1). Em face das limitações formais impostas ao nosso relatório, daremos apenas especial relevo ao segundo, que foi subjugado a um tema que se inscreve perfeitamente no domínio de autonomia curricular²¹ (DAC): «E se eu fosse o outro?». Não só a transversalidade curricular estabeleceria pertinência em face de um «tema gerador» que aponta a situações de violência, infelizmente comuns, no nosso espaço escolar, e não só a adesão generalizada que foi testemunhada na sua primeira edição, mas também a possibilidade de testar novamente a aplicação da metodologia desenvolvida a partir do modelo de Paulo Freire justificaria uma segunda edição. Na verdade, também à edição que nos ocupa acorreram, no dia 4 de Março de 2020, pelas 10h da manhã, ao bar da ESM, uma quantidade considerável de alunos, professores e auxiliares.

Em cumprimento da metodologia por nós desenvolvida (Anexo 1), e à semelhança da primeira versão do *Café Filosófico*, esta realizada no dia Mundial da Filosofia, também houve um debate aberto à comunidade escolar e no qual participaram cerca de 30 alunos, do 11º de escolaridade, na companhia dos estagiários, da professora coordenadora do estágio, Alice Santos, e da professora responsável pela subdirecção, Anabela Amaral, para além de outros docentes que cooperaram na iniciativa. Nesta segunda versão, discutiram-se os problemas relacionados com o

²¹ A este respeito, leia-se o que estabelece Decreto-Lei n.º 55/2018, artigo 9.º, no seu ponto 3 – Os DAC, numa interseção de aprendizagens de diferentes disciplinas, exploram percursos pedagógico-didáticos, em que se privilegia o trabalho prático e ou experimental e o desenvolvimento das capacidades de pesquisa, relação e análise, tendo por base, designadamente: **a) Os temas ou problemas abordados sob perspetivas disciplinares, numa abordagem interdisciplinar.**

«*bullying*» nas escolas, com o propósito de encontrar uma resposta possível à pergunta que constituiu a matéria deste debate: «E se eu fosse o outro?».

Como na primeira sessão, distribuiu-se uma maçã (símbolo celta da sabedoria) sempre que cada participante do debate pretendia tomar a palavra, para que a duração da sua intervenção não excedesse alguns minutos e fosse ouvida pelos restantes participantes que respeitavam a sua voz com silêncio. Para que houvesse uma maior familiaridade com o tema da discussão, nesta versão inaugurou-se uma nova estratégia de introdução ao tema: a leitura de um texto que testemunhava, em primeira pessoa, a violência exercida sobre uma vítima de «*bullying*».

Entre demais opiniões, referiu-se a necessidade de haver um afastamento relativamente aos agressores. Considerou-se a importância de dar conhecimento à escola, aos encarregados de educação e aos agentes de autoridade policial em casos semelhantes. Refletiu-se acerca da possibilidade de nos termos que proteger mais da dor psicológica que do sofrimento físico. Atendendo à circunstância relatada no texto, mormente em referência a sucessivas mudanças de estabelecimentos de ensino por parte da vítima, de maneira a evitar os agressores, um participante no debate argumentou que a mudança de estabelecimento de ensino deveria caber aos agressores e não às vítimas. Pensou-se também na importância de ajudar as outras pessoas a superar esta forma de agressão. Além disso, considerou-se o «*cyberbullying*» como uma outra maneira de exercer violência sobre o outro. Como forma de travar estes comportamentos, atendeu-se a uma possível postura face aos agressores: a da indiferença. Um docente perguntou quais seriam as características comuns entre vítimas que propiciassem as agressões exercidas sobre elas. Em resposta, um dos alunos propôs que talvez se devesse pensar num certo fechamento em si mesmo e tentar seguir com a vida. Nesta mesma linha de pensamento, salientou-se a importância de haver uma denúncia às autoridades ou a quem de direito, desde de que pudesse por termo às agressões. Houve, então, uma partilha generalizada de testemunhos de casos de «*bullying*». Alguns destes testemunhos retrataram experiências em primeira pessoa, que foram vítimas, e que decisões foram tomadas para por termo à situação. Outros testemunhos relataram situações observadas ou, ainda, relatos de relatos de outras pessoas.

Por via de todos estes contributos, os objetivos que regem o *Café Filosófico* e a ferramenta metodológica aplicada foram plenamente atingidos: os alunos desenvolveram a capacidade argumentativa, despertaram o interesse pela filosofia enquanto atividade que reflete sobre problemas do quotidiano e exercitaram o espírito crítico acerca do tema gerador proposto. Os testemunhos partilhados pelos professores e pelos alunos deixaram-nos com ainda mais certezas acerca da pertinência da realização deste tipo de atividades.

Como se observou na primeira sessão do *Café Filosófico*, tanto os comentários dos alunos como as observações dos professores enriqueceram a discussão e permitiram que o tema do «*bullying*» pudesse vir a ser esclarecido à luz de um problema cuja solução depende do envolvimento de cada um de nós na construção de um mundo melhor. No fim da sessão, também à imagem do que sucedeu na primeira versão do *Café Filosófico*, entregámos aos alunos um inquérito (Anexo) elaborado pelo Núcleo de Estágio. A finalidade deste inquérito, como do anterior, consistia em averiguar o grau de satisfação relativamente à iniciativa. O gráfico de resultados (Anexo 4.1) é revelador da ampla satisfação dos participantes.

II.5. Materiais de apoio e instrumentos de avaliação

Não só porque a prática letiva é reflexo de todo o árduo trabalho que a antecede e a ela conduz, mas, fundamentalmente, porque é por via dessa atualização, ou contato entre professores e alunos, que emana e se projeta grande parte da avaliação em geral, é essencial construção de todo um composto de suporte que não só sirva de apoio à prática letiva, como à atividade docente como um todo, âmbito a que nos referiremos neste ponto.

A PES em ensino da filosofia realizada na ESM decorreu ao abrigo do programa estabelecido pelo departamento responsável e em resposta ao conjunto de requisitos e critérios também elencados pelo corpo docente de filosofia da ESM, de entre os quais se compreendia a realização por parte dos alunos de um portfólio que fosse ao encontro de um leque de temas também eles predefinidos e atinentes às diretrizes afetas ao *perfil do aluno à saída do ensino secundário*.

A título de nota prévia, referimos que todos os materiais de apoio e instrumentos a seguir descritos foram criados e aplicados tanto no 10.º ano quanto no 11.º ano e partilhados com o núcleo de estágio. Para os 8 testes concebidos, aplicados e avaliados (exemplo em Anexo 3.1), para os quais se elaboraram não só cenários, mas também critérios (exemplo em Anexo 3.2), as respetivas grelhas de correcção, avaliação e cotação (exemplo em Anexo 3.1), também foram desenvolvidos materiais de apoio à prática letiva.

Em resposta ao que se encontrava contemplado pelo programa, foram desenvolvidas grelhas de avaliação e observação de desempenho dos alunos (exemplo em Anexo 3.4), quer no que respeita a apresentações orais individuais acerca de temas definidos, com critérios específicos para a disciplina de filosofia, cujo quadro de avaliação qualitativa da observação continha a respetiva equivalência quantitativa de avaliação, tudo em consonância com os parâmetros de avaliação anual da nossa disciplina e onde a oralidade planificada por parte dos alunos se

constituía como aspeto fundamental a avaliar. Os critérios de avaliação usados para a oralidade planificada foram: **1) problematização e 2) concetualização; 3) argumentação; 4) exposição clara e rigorosa, 5) expressão adequada em língua portuguesa, 6) uso eficiente e oportuno de recursos audiovisuais e 7) outros**, este último considerado como critério aberto onde se poderiam inscrever outras competências observadas e dignas de especial registo. A rubrica **observações** também garantiu o seu espaço habitual.

A implantação do portfólio como requisito avaliativo, levou-nos a desenvolver o segundo instrumento. Consistiu numa grelha múltipla de observação de desempenho dos alunos no desenvolvimento dos seus projetos de investigação, mais concretamente no que respeita ao trabalho desenvolvido nos temas que periodicamente iriam constituir o portfólio anual (Anexo 3.4), com critérios de avaliação descritos e correspondentes aos seguintes parâmetros: **desenvolvimento do projecto, apresentação oral planificada do projeto e do produto final.**

Em complemento, foi desenvolvida uma outra grelha de acompanhamento e avaliação de desempenho periódico dos alunos na realização do portfólio, destinada a ser aplicada no final de cada período letivo (Anexo 3.4). Com os alunos foi ainda partilhado material de apoio à realização do portfólio, não só com instruções, mas com sugestões acerca de aspetos importantes a ter em conta na sua elaboração.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma das virtudes da PES consiste em disponibilizar um espaço de sentido que permite ao futuro professor lidar com as suas emoções de forma bastante efetiva. Isto significa que este percurso permite ao futuro professor refletir, não apenas nas emoções e comportamentos dos alunos, mas também nas suas próprias emoções e comportamentos. Identificar, meditar e aprender a lidar com o lado não-racional ou inconsciente do comportamento – de alunos e professores - pode bem ser o desafio que os comportamentos de indisciplina lançam à comunidade educativa. cremos que o modelo de Kaplan demonstra também quanto são fundamentais as resistências às mudanças comportamentais operadas pelos sistemas de ideias e crenças que enformam o comportamento de alunos e professores, tanto conscientemente, como inconscientemente.

Sendo fundamentais para o construto da identidade e da missão das comunidades educativas, as ideias e as crenças podem e devem ser alvo de reflexão e partilha pelos professores em diferentes grupos e contextos, dentro e fora das escolas, na formação, nas academias e em estágios pedagógicos como este que aqui relatamos. Esta reflexão orientada perfigura-se como capital no quadro da investigação acerca dos problemas que enfermam a educação.

Sendo, à partida, e por excelência, a Escola um lugar privilegiado para o encontro entre pessoas das mais diversas idades, crenças, ideias e formações, a escola é hoje, também, um lugar de desencontro, em larga escala, um lugar de hiatos e de discrepâncias (esta última expressão é de Korthagen), de processos de relação e de comunicação descontínuos, interrompidos, retomados, para logo serem, de novo, esquecidos e recomeçados... É na Escola que muitos professores, por vezes em processos de estágio e de formação, se confrontam, repetidas vezes, com situações de não-colaboração, de não partilha de conhecimentos, de informações e procedimentos por parte dos pares, algo que se parece enraizar numa cultura de individualismo, próxima da despersonalização e que pode afetar profunda e negativamente o seu desempenho.

Estas situações indesejáveis podem ser corrigidas e reequilibradas, introduzindo nos cursos, nos estágios e na formação de professores alguns momentos de reflexão e de partilha que não se deixem espartilhar pelo carácter teórico dos conteúdos programáticos destas ações e disciplinas. Afinal, o desencontro interior entre as nossas ideias e crenças e o que dizemos e fazemos pode resultar de uma ambivalência semelhante à que detetamos em alguns dos nossos alunos, como no estudo de caso que apresentámos. Temos ou não *quaisquer ideias ou crenças incompatíveis com o comportamento adequado* de uma renovada cultura, não apenas de

colaboração, mas de partilha e de relação? Urge reinventar momentos de partilha de experiências pedagógicas, de vivências positivas da Escola entendida como espaço relacional por excelência. Com estes alunos, problemáticos que temos, com estes professores problemáticos que somos, nestas comunidades educativas problemáticas em que vivemos, urge reinventar relações pedagógicas significativas, objetivas, observáveis... e geradoras.

FONTES E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRUNER**, Jerome (2011), *O Processo da Educação*, Lisboa: Edições 70.
- BUBER**, Martin (2002), *Between Man and Man*. Trad. Ronald Gregor-Smith, Nova Iorque: Routledge.
- _____,(1982), *Do Diálogo e do Dialógico*, trad. Marta Queiroz, São Paulo: Perspectiva.
- _____,(2014), *Eu e Tu*, trad. Artur Morão e Sofia Favila, Lisboa: Paulinas.
- _____,(1906), *Histórias do Rabi Nakhman*, São Paulo: Perspectiva.
- _____,(1987), *Sobre a Comunidade*, trad. Newton Aquiles Von Zuben, São Paulo: Perspectiva.
- CAMILLERI**, C. (1985), *Antropología Cultural y educación*, Paris: UNESCO.
- CARVALHO**, Adalberto Dias (2007) [Coordenação], *Dicionário de filosofia da Educação*, Porto: Porto Editora.
- CHARTIER**, Émile (1967), *Propos sur l'éducation*, Paris: Presses Universitaires de France.
- D'ARCAIS**, FLORES Giuseppe e Gutiérrez Zuloaga (1990), *Diccionario de Ciencias de la Educación*, Madrid: Ediciones Paulinas.
- DEWEY**, John (2010), *Experiência e Educação*, Rio de Janeiro: Petrópolis Editora.
- _____, John (2007), *Democracia e educação*, Lisboa: Didática editora.
- _____, John (2007). *La ciencia da de la educación*, Lisboa: Buenos Aires: Losada.
- DELORS**, J, (coord.) (1996), *La educación encierra un tesoro*, Madrid: Santillana – UNESCO.
- FREIRE**, Paulo (1995) *Pedagogia: Diálogo e Conflito* / Moacir Gadotti, Paulo Freire e Sérgio Guimarães. 4. ed. – São Paulo: Cortez.
- _____,(2011), *Educação como Prática da Liberdade*, 14ª Edição, São Paulo: Editora.
- _____, (2011), *Pedagogia da Autonomia*, 14ª Edição, São Paulo: Terra e Paz.
- _____, (1987), *Pedagogia do Oprimido*, São Paulo: Terra e Paz.
- _____, (1985), *Por uma Pedagogia da Pergunta* / Paulo Freire, Antonio Faundez. – Rio e Janeiro: Paz e Terra.
- HERBART**, J. F. (2003), *Pedagogia Geral*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- JEAGER**, Werner (2001), *Paidéia, a formação do homem grego*, 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes.
- LONERGAN**, Bernard (2000) *Topics in Education*, Collected Works of Bernard Lonergan, vol.10, Toronto, Lonergan Research Institute of Regis College: Toronto University Press.
- MIALARET**, G., (1990)m *La formation des Enseignants*. Paris: P.U.F.
- NAVAL**, C. (2000 2ª ed.), *Educar ciudadanos*, Pamplona: EUNSA.
- _____,(2009), *Educación de la sociabilidad*, Pamplona: EUNSA.

ORTEGA y GASSET, José (1983), «*Misión de la Universidad y otros ensayos sobre educación y pedagogía*» em *Obras Completas*, 7ª ed., Madrid: Revista de Occidente.

ORTEGA y GASSET, José, (1946), «Ensayos filosóficos (biología y Pedagogía), em *Obras Completas*, 1ª ed. Tomo II, Madrid: Revista do Occidente.

_____,(1983), «El “Quixote” en la Escuela», em *Obras Completas*, Tomo I, Madrid: Alianza Editorial.

PLATÃO, L. (2006), *A República*, Lisboa: Gulbenkian.

POLO, L. (2006), *Ayudar a crecer. Cuestiones filosóficas de la educación*, Pamplona: EUNSA.

QUINTANA, J. M. (1984), *Pedagogía social*, Madrid: Dykinson, pp. 167-217.

STEINER, G. (2004), *Lecciones de los Maestros*, Madrid: Siruela.

SOVERAL, Eduardo Abranches de (1983), «A vocação pedagógica da filosofia», em *Humanidades*, Vol. I, nº 3, Brasília: Educação e Cultura.

ESTUDOS E ARTIGOS

BERNARDO, Luís Manuel (2003), «O Regresso da Filosofia da Educação: Novos Desafios para uma Velha Disciplina», em *Revista da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas*, nº 14, Lisboa: Colibri.

BIESTA, Gert (2012): *Boa Educação Na Era da Mensuração: Cadernos De Pesquisa*, set./dez v.42 n.147 (pp.808-825).

BOTO, Carlota (2019), *Faria de Vasconcelos e a Escola Nova em Portugal: do self-government à Educação Científica*, in *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas: Sociedade Brasileira da História da Educação.

FIGUEIRA, Manuel Henrique (2004), *A Educação Nova em Portugal (1882 - 1935): semelhanças, particularidades e relações com o movimento homónimo internacional I (Parte II)*, in *História da Educação ASPHE/FaE/UFPeL*, Pelotas, n. 15, p.29-52.

FRANCO, José Eduardo e **PINHO**, Rita Balsa (2018), *A crítica jesuíta à Escola Nova na Revista Brotéria (décadas de 1930 e 1940)*, *Educação Unisinos* 22(3):264-272, julho-setembro.

GADAMER, Hans-Georg (2000), «La educación es educarse», tradução de Francesc Pereña Blasi, Barcelona: Paidós.

_____,(1999), *Verdade e Método*, trad. Flávio Paulo Meurer, Petrópolis: Vozes.

GOERGEN, Pedro (2006), «Questões im-pertinentes para a Filosofia da Educação», em

Educação e Pesquisa, São Paulo: Educação e Pesquisa.

MANSO, Artur (2014), 'Filosofia e Ensino da Filosofia em Portugal, da Tradição Centenária à Atualidade da Formação: o Caso da Universidade do Minho. *Reflexões sobre a Pesquisa e o Ensino da filosofia na Educação Básica* / Arlei de Espíndola e Claudia da Silva Kryszczun (orgs). – Londrina: UEL, pp. 151- 165.

MARTINS, Guilherme d'Oliveira (2017) *Perfil dos Alunos à Saída da Esclaridade Obrigatória*: Ministério da Educação.

RODRIGUES, Jorge de Sousa, (2005), Recensão crítica a Manuel Henrique, Um Roteiro da Educação Nova em Portugal. *Escolas Novas e Práticas Pedagógicas Inovadoras (1882-1935)*, *Análise Social*, vol. XL (Outono).

SILVA, Carlos (2014), «Um Cuidado do Pensar – Sobre se Existe uma Filosofia (Prática) Aplicada», em Mendo Castro Henriques [coordenação] *Bernard Lonergan e a Filosofia Aplicada*, Lisboa: Universidade Católica Editora.

VASCONCELLOS, A. Faria de (2015), *Uma Escola Nova na Bélgica*, Prefácio de Adolphe Ferrière, Posfácio e Notas de Carlos Meireles-Coelho, Tradução: Carlos Meireles-Coelho, Ana Cotovio, e Lúcia Ferreira, – 1.^a edição – Aveiro: UA Editora.

OUTRAS FONTES CONSULTADAS

ARENDT, Hannah (1957), «The Crisis in Education», em *Parisian Review*, Paris: Parisian Review.

COELHO, Jacinto do Prado (S/D) *O Diário de Sebastião da Gama*, in *Problemática da História Literária*. Lisboa: Ática.

COIMBRA, Leonardo (1926), *O problema da educação Nacional*, Porto: Maranus.

ESPINOSA, Bento de (1992), *Ética*, intr. e notas de Joaquim de Carvalho, Lisboa: Relógio de Água.

FRANKL, Victor (2006), *Man's Search for Meaning*, Boston: Beacon Press.

FREUD, Sigmund (2013), *Psicologia de Grupo e Análise do Ego*: L&PM Pocket.

GAMA, Sebastião da (1996), *Serra-Mãe*, Lisboa: Ática.

GAMA, Sebastião da (2011), *Diário*, Lisboa: Presença.

GOLEMAN, Daniel (2011), *Inteligência Social, a nova ciência do relacionamento humano*, Lisboa: Círculo de leitores.

HADOT, Pierre (1997), *Introduction aux «Pensées» de Marc Aurèle*, Paris: Fayard.

HERDER, Johann Gottfried (1994), *Também uma Filosofia da História para a Formação da Humanidade*, trad. José M. Justo, Lisboa: Antígona.

HERRERO, Jesús (1999), *A Pedagogia Vital de Sebastião da Gama. O Diário à luz da psicopedagogia*, Lisboa: Editorial O Livro.

HONNETH, Axel (2003), *Luta pelo Reconhecimento*, trad. Luis Repa, São Paulo: Editora 34.

LOGOS (1997), *Enciclopédia Luso-Brasileira de Filosofia*, Lisboa: Edições Verbo.

MARCEL, Gabriel (1949), *Being and Having*, trad. ingl. de Katharine Ferrer, Londres: Dacre Press Westminster.

MARÍAS, Julián (1960), *Ortega I – Circunstancia y Vocación-2*, Madrid: Revista de Occidente.

MARÍAS, Julián (1972), *La estructura social*, Madrid: Revista de Occidente.

NOGUEIRA, J. (2011). *A aprendizagem segundo os modelos comportamentais*, in F. H. Veiga (Ed.), *Psicologia da Educação: teoria, investigação e aplicação*. Em publicação: uso exclusivo dos alunos.

ORTEGA y GASSET, José (1994) *O que é a filosofia?*, Trad. José Bento, Lisboa: Edições Cotovia.

_____, (1933), *Sobre o Estudar e o Estudante*, Buenos Aires: La Nation.

PLATÃO (2010), *Górgias*, Lisboa: Edições.

KAPLAN, J.S. (1995). *Beyond Behaviour Modification*, Austin, Tx: Pro.Ed.

KORTHAGEN, Fred A. J (2012): Educação, Sociedade & Culturas, nº36 (141-158).

REIS RIBEIRO, João (2011), “Sebastião da Gama: A voz do poeta – da poesia e do Diário” in *Obras Completas de Sebastião da Gama, vol. I, Diário*, ed. Presença, Lisboa: Presença.

ROGERS, Carl (2009), *Tornar-se Pessoa*, Lisboa: Padrões Culturais.

SCHELER, Max (2008), *A situação do homem no cosmos*, Lisboa: Texto & Grafia.

VATTIMO, Gianni (1991), *The End of Modernity: Nihilism and Hermeneutics in Post-modern Culture*, trad. John R. Snyder, Cambridge: Polity Press.

ZAMBRANO, Maria (1991), *Hacia un saber sobre el alma*, Madrid: Alianza.

ANEXOS

ANEXO 1: «Palavras Geradoras» - proposta de metodologia para o Ensino Secundário

Nota prévia

Tratando-se de uma ferramenta/estratégia estabelecida à luz do pressuposto de que na relação pedagógica o caráter dialógico antecede o dialético, o professor/facilitador deve garantir que, no início de cada ano letivo, todos os alunos tomam conhecimento de um conjunto de regras básicas que visam salvaguardar um decurso saudável da atividade e que a seguir se discriminam:

Regras

- 1.) **cada interveniente** deverá levantar o braço para pedir uso da palavra;
- 2.) **cada interveniente** deverá usar da palavra o tempo estritamente necessário para comunicar o pretendido;
- 3.) **cada interveniente** deverá respeitar o tempo de uso da palavra dos outros intervenientes.
- 4.) não deverão ser permitidas monopolizações do uso da palavra, mesmo que sob a forma de diálogo entre intervenientes.

Sugestão: temas que se inscrevam nas DAC ou considerados transversais às disciplinas do secundário poderão também ser trabalhados em regime de *Café Filosófico* com outros professores e com uma ou várias turmas. Poder-se-á abrir a atividade à comunidade escolar.

1. Papel do professor/facilitador:

- 1.1 O professor/facilitador dá início à atividade, lembrando as regras de funcionamento das «Palavras Geradoras», apresenta a «Palavra Geradora» escolhida (podem ser conceitos nucleares da unidade em leção) ou o «Tema Gerador» (podem ser problemáticas das unidades em leção). Para além das atividades resultantes de iniciativa do professor, propostas individuais dos alunos ou da turma deverão ser bem acolhidas.
- 1.2 No que respeita à «Palavra Geradora» ou «Tema Gerador» escolhido, o professor/facilitador, poderá fazer uma pequena introdução e, se tal se justificar, em virtude de alguma complexidade do conceito ou tema, dar conta de algumas abordagens possíveis. Se recorrer a teorias de filósofos/pensadores/autores sobre o assunto não deverá expor apenas uma ideia ou apenas um dos autores, de modo a não condicionar o pensamento dos participantes e o fluir da sessão. Os temas não deverão ser desenvolvidos exaustivamente pelo professor/facilitador, deverão, sim, ser apresentados sob a forma de questões/questionamento, com clareza, de modo sintético e perceptível para todos. Seguindo a máxima de “não usar sem definir e não definir sem usar”, o professor/facilitador deverá fazer uso de conceitos ou

noções explicativas cujo sentido se tenha previamente apresentado. Se algum tipo de vocabulário técnico não puder ser evitado, deverá ser imediatamente decodificado ou traduzido para uma linguagem acessível. Deve-se apresentar o conceito ou problema em debate como se de uma questão em aberto se tratasse e para cuja resposta todos poderão contribuir, privilegiando a procura, no seguimento do percurso: *concretizar, problematizar, argumentar* - pilares edificantes da filosofia.

- 1.3 Face a temas considerados ‘fraturantes’, o professor, facilitador deverá colocar-se numa posição de neutralidade e evitar emitir juízos de valor sobre as intervenções dos participantes, ainda que possa apresentar de forma sintética possíveis perspectivas, principalmente se constarem nos programas. É por esta razão que é desejável que se apresente o tema sob a forma de questionamento/interrogação. **Atenção: neutralidade não significa ausência de paixão ou de entusiasmo. Significa: abrir espaço e tempo para dar lugar à reflexão autónoma de todos os participantes.**

- 1.4 Qualquer quebra das regras enunciadas será um obstáculo ao fluir da sessão, pelo que esta deve ser sempre conduzida no sentido do cumprimento as regras básicas de funcionamento.

2. Método:

2.1. Sobre cada «Palavra Geradora» ou «Tema Gerador» proposto, cada participante poderá dizer uma frase, uma palavra ou uma proposição que considere significativa e que será inscrita no quadro pelo professor/facilitador. Depois de todos os que assim o desejaram terem participado, proceder-se-á à divisão/distribuição dessas participações em duas colunas de referência. Na prática, uma onde se inscreverão os contributos que os participantes consideram principais ou mais importantes e uma outra (ao lado daquela), onde se inscreverão os contributos considerados coadjuvantes ou clarificadores dos primeiros. Os contributos principais deverão ser elencados por ordem de importância, sempre tendo em conta os que melhor se relacionam com o tema que está a ser objeto da sessão. Esta ordenação deve ser sempre obra dos participantes que poderão, para isso, fazer uso da palavra, sempre de acordo com as regras acima descritas. Os contributos considerados como coadjuvantes deverão também ser objeto de ordenação por grau de importância e relação com os principais, de forma a serem integrados como seu complemento natural e lógico. A coluna dos ‘contributos principais’ normalmente deverá corresponder a uma abordagem mais teórica ou teórica do acerca do tema; a coluna dos ‘contributos coadjuvantes’ deverá corresponder a um âmbito mais prático ou pragmático do tema. No final da sessão será elaborada uma definição de trânsito teórico-operacional. Para cumprir este objetivo é recomendável que cada coluna vá sendo reduzida ao seu essencial. Para tal, o

professor/facilitador deverá conduzir a sessão de modo a que os conceitos enunciados possam ir sendo subsumidos uns pelos outros, caso se evidencie viabilidade.

2.3. De modo a subsumir corretamente os conceitos, dever-se-á recorrer à sua confrontação, de dois modos:

2.3.1. O professor/facilitador deverá solicitar a clarificação dos contributos aos intervenientes (perguntando o que quis dizer e o qual o seu entendimento do significado), podendo inclusive o professor/facilitador questionar qualquer outro participante no sentido de aferir da compreensão da explicação dada e se concorda com o que foi dito.

2.3.2. Como chamada à participação, o professor/facilitador poderá também solicitar a um qualquer participante que partilhe com os restantes o seu entendimento acerca de um ou de vários contributos que se encontrem no quadro de referência, mesmo que nenhum deles tenha sido indicado por si. Poderá ainda questionar os participantes que apresentaram contributos no sentido de aferir se concordam com o significado ou sentido atribuído por outro participante ao seu contributo.

2.3.3. Sempre que houver uma concordância na interpretação do sentido do conceito em questão, e caso este se revele pertinente para o tema, o contributo manter-se-á; caso não haja concordância, e se prove a sua irrelevância, procede-se à substituição do contributo por outro que exprima de forma mais clara o que se pretende dizer.

2.4. Para além do respeito que deve imperar no decurso da atividade, o professor/facilitador deverá estar preparado para lidar com serenidade, amabilidade, honestidade, prontidão e rapidez com todos os fatores que possam ocorrer durante a sessão, tais como: quebra das regras inicialmente propostas (tentativas de diálogos paralelos, criação de um ambiente impróprio, monopolização do uso da palavra, não participação de todos os presentes, etc...), repetição de contributos, ainda que sob a aparência de palavras ou conceitos diferentes. Perante tais ocorrências, o professor/facilitador deverá recordar as regras a respeitar na sessão. Por outro lado, por razões atinentes ao fluir da sessão, o professor/facilitador deverá promover a redução do número de contributos análogos, pedindo aos participantes que apresentem as suas propostas e que as clarifiquem; o facilitador deverá aferir a existência de desacordos ou acordos com vista à substituição de alguns termos ou palavras ou expressões. Para este efeito, o professor/facilitador poderá, ao limite, recorrer à votação, quando, por exemplo, se registarem longos impasses ou outras condicionantes adversas. Quando dois ou mais contributos exprimirem âmbitos análogos, o professor/facilitador poderá propor que se mantenha somente aquele cujo sentido subsuma o outro. À medida que a sessão for decorrendo e se aproximar do seu término, o tempo de participação dos intervenientes deverá ir sendo reduzido.

2.5. Objetivos

Independentemente da «Palavra Geradora» ou «Tema Gerador» adotado, cada sessão terá os seguintes objetivos principais:

- 1) desenvolver as seguintes competências: conceitualizar, problematizar e argumentar;
- 2) estimular a análise e reflexão crítica;
- 3) promover práticas saudáveis de cidadania.

Independentemente da «Palavra Geradora» ou «Tema Gerador» adotado, cada sessão terá os seguintes objetivos secundários:

- A) clarificar o sentido de conceitos nucleares e os seus diversos âmbitos de aplicação;
- B) distinguir conceitos nucleares e conceitos coadjuvantes;
- C) criar uma Comunidade de Pensamento Filosófico de tod@s, para tod@s e – necessariamente – com tod@s aquel@s que nela queiram livremente participar;
- D) alcançar uma ‘definição’ compreensível e utilizável, isto é, que não só delimite com clareza o âmbito teórico proposto, mas também em cujo sentido e possível utilização, idealmente, todos os presentes se revejam;

Nota final: dependendo da «Palavra Geradora» ou «Tema Gerador» adotado em cada sessão, alguns objetivos gerais e específicos poderão ser acrescentados.

ANEXO 2: Exemplos de Planificações: Unidades e Aulas

Planificação de Unidade de 10.º Ano

ESCOLA SECUNDÁRIA DE MIRAFLORES – ESTÁGIO DE ENSINO DA FILOSOFIA NO ENSINO SECUNDÁRIO
Estagiário: Joaquim Pinto

PLANIFICAÇÃO DAS UNIDADES A LECIONAR

10.º ANO - UNIDADE 1 - ARGUMENTAÇÃO E LÓGICA FORMAL	
ÍNDICE	
1- Lógica proposicional	
2- Formas de inferência válida e principais falácias formais	
COMPETÊNCIAS E OBJETIVOS	CONTEÚDOS
<ul style="list-style-type: none"> - Pensar e discorrer de forma coerente e válida, evitando erros de inferência abusiva. - Argumentar sem trair os princípios e as regras lógicas. - Distinguir «proposições simples» de «proposições complexas». - Diferenciar «operadores proposicionais» de «operadores verofuncionais». - Distinguir «operador unário ou singular» de «operador binário». - Conhecer as seguintes formas proposicionais e os respetivos operadores verofuncionais e símbolos que os representam: negação, conjunção, disjunção, condicional e bicondicional. - Distinguir «disjunção inclusiva» de «disjunção exclusiva». - Compreender em que consiste o âmbito de um operador. - Formalizar proposições, apresentando a sua expressão canónica e a respetiva interpretação. - Construir tabelas de verdade. - Verificar, usando as tabelas de verdade, se as fórmulas proposicionais são tautologias, contradições ou contingências. - Diferenciar «bicondicional» de «equivalência lógica». - Relacionar fórmulas tautológicas e formas de inferência válida. - Determinar a validade dos argumentos recorrendo a inspetores de circunstâncias. - Distinguir algumas formas de inferência válida: <i>modus ponens</i>, <i>modus tollens</i>, contraposição, silogismo disjuntivo (disjunção inclusiva), silogismo hipotético e leis de De Morgan. - Conhecer as falácias da afirmação do conseqüente e da negação do antecedente. - Formalizar argumentos com recurso a variáveis de fórmula. 	<p>1- Lógica proposicional</p> <p>1.1 Proposições simples e complexas</p> <p>1.2 Operadores proposicionais</p> <p>1.3 Operadores verofuncionais e formas proposicionais</p> <ul style="list-style-type: none"> - Negação - Conjunção - Disjunção - Condicional - Bicondicional <p>1.4 Âmbito dos operadores e formalização das proposições</p> <p>1.5 Tabelas de verdade</p> <p>Método das tabelas de verdade</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tautologias, contradições e contingências - Equivalências lógicas <p>1.6 Inspetores de circunstâncias</p> <p>2- Formas de inferência válida e principais falácias</p> <p>2.1. Algumas formas de inferência válida</p> <p>2.2. Formas argumentativas inválidas</p> <p>Variáveis de fórmula</p> <p>Inferência válida, falácias.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realização de exercícios que conduzam à identificação e compreensão dos conteúdos programáticos. - Apresentação de exemplos para reflexão.
Conceitos nucleares	
Estratégias e atividades:	<ul style="list-style-type: none"> - Manual - Apresentação de vídeos e PowerPoints, disponíveis no e-Manual. - Exercícios e Atividades diversas - Teste de avaliação (Aplicado)
Recursos:	
<p>Observações: Uma vez que o manual do 10.º ano não apresentava esta unidade e respetivos conteúdos, foi usado, para o efeito, o manual do 11º ano e um recurso que apresentava uma síntese dos conteúdos.</p>	

Planificações de Aulas de 10.º Ano

Escola Secundária de Miraflores – 2019/2020

Estágio em Ensino da Filosofia no Ensino Secundário

PLANIFICAÇÃO DE AULA DE FILOSOFIA 10.º ANO		NÚMERO 1 e 2
DATA	TURMA	ESTAGIÁRIO
22-10-2019	10 H1	Joaquim António Pinto

SUMÁRIO	TEMPO DE CONTATO
Iniciação à lógica proposicional: proposições simples e complexas. Operadores proposicionais: regras e funções.	2 aulas de 50 minutos
CONTEÚDOS	CONCEITOS NUCLEARES
1. Lógica proposicional 1.1. Proposições simples e complexasDist 1.2. Operadores proposicionais 1.3. Operadores verofuncionais	<ul style="list-style-type: none"> • Proposições Simples • Proposições complexas • Operadores proposicionais • Operadores verofuncionais
COMPETÊNCIAS A DESENVOLVER / OBJETIVOS EM VISTA	
<ul style="list-style-type: none"> - Pensar e discorrer de forma coerente e válida, evitando erros de inferência abusiva; - Argumentar sem trair os princípios e as regras lógicas; - Distinguir «proposições simples» de «proposições complexas»; - Diferenciar «operadores proposicionais» de «operadores verofuncionais». 	
RECURSOS	ESTRATÉGIAS / ATIVIDADES
<ul style="list-style-type: none"> • Manual (adaptado) • Atividades • Vídeos da Escola Virtual • Manual Interativo 	<ul style="list-style-type: none"> • Exploração do vídeo e do <i>PowerPoint</i> • Realização de exercícios

Escola Secundária de Miraflores – 2019/2020
Estágio em Ensino da Filosofia no Ensino Secundário

PLANIFICAÇÃO DE AULA DE FILOSOFIA 10.º ANO		NÚMERO 3
DATA	TURMA	ESTAGIÁRIO
25-10-2019	10 H1	Joaquim António Pinto

SUMÁRIO	TEMPO DE CONTATO
Operadores Verofuncionais e formas proposicionais: negação e conjunção.	1 aula de 50 minutos
CONTEÚDOS	CONCEITOS NUCLEARES
1.3. Operadores verofuncionais e formas proposicionais	<ul style="list-style-type: none"> • Operador unário • Operador binário • Função de negação • Função de conjunção
COMPETÊNCIAS A DESENVOLVER / OBJETIVOS EM VISTA	
<ul style="list-style-type: none"> - Pensar e discorrer de forma coerente e válida, evitando erros de inferência abusiva; - Argumentar sem trair os princípios e as regras lógicas; - Distinguir «operador unário ou singular» de «operador binário»; - conhecer as formas proposicionais de e os respetivos operadores verofuncionais e os símbolos que os representam de: negação e conjunção. 	
RECURSOS	ESTRATÉGIAS / ATIVIDADES
<ul style="list-style-type: none"> • Manual (adaptado) • Atividades • Vídeos da Escola Virtual • Manual Interativo 	<ul style="list-style-type: none"> • Exploração do vídeo e do <i>PowerPoint</i> • Realização de exercícios

Planificação de Unidade de 11.º Ano

ESCOLA SECUNDÁRIA DE MIRAFLORES – ESTÁGIO DE ENSINO DA FILOSOFIA NO ENSINO SECUNDÁRIO

11.º ANO	
UNIDADE – RACIONALIDADE CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA	
ÍNDICE	
1. A racionalidade científica e a questão da objetividade	
COMPETÊNCIAS E OBJETIVOS	CONTEÚDOS
<ul style="list-style-type: none"> - Elaborar composições filosóficas que problematizem, concetualizem e construam uma argumentação sobre um tema a tratar no portfólio. - Refletir sobre a evolução da ciência. - Explicitar a perspectiva de Popper sobre a verdade. - Compreender de que forma evolui a ciência segundo Popper. - Reconhecer o papel da crítica na evolução da ciência. - Compreender em que medida apenas podemos mostrar a verosimilhança de uma dada teoria. - Avaliar a forma como Thomas Kuhn encara o cientista. - Explicitar o conceito de «paradigma». - Descrever o modo de funcionamento da ciência normal. - Clarificar os conceitos de «crise», «ciência extraordinária» e «revolução científica». - Caracterizar a mudança verificada entre paradigmas. - Explicar a noção de «incomensurabilidade», aplicada aos paradigmas. - Explicitar o posicionamento de Kuhn relativamente à verdade científica. - Indicar fatores inerentes à escolha de um determinado paradigma - Referir critérios objetivos e subjetivos inerentes à escolha entre teorias rivais. - Comparar as posições de Popper e Kuhn relativamente à forma como encaram o processo de escolha e avaliação das teorias científicas. - Explicar as críticas à conceção kuhniana de ciência. - Comparar as perspectivas de Kuhn e de Popper quanto à questão da evolução do conhecimento científico. - Relacionar «conhecimento científico» e «objetividade científica». - Explicar a importância dos instrumentos de observação e de medida. - Compreender em que sentido os instrumentos de observação e de medida não permitem assegurar a objetividade. - Refletir sobre os fatores que influenciam o trabalho do cientista. - Comparar as perspectivas de Kuhn e de Popper quanto à questão da objetividade do conhecimento científico. 	<p>1- A racionalidade científica e a questão da objetividade</p> <p>1.1 A evolução da ciência</p> <p>1.2 O progresso da ciência segundo Popper</p> <p>1.3 A conceção de ciência de Thomas S. Kuhn</p> <p>1.4 Críticas à conceção kuhniana de ciência</p> <p>1.5 A questão da objetividade científica</p> <p>1.6 Fatores que interferem na atividade do cientista</p> <p>1.7 As respostas de Popper e Kuhn ao problema da objetividade</p>
Conceitos nucleares	Teoria; objetividade; racionalidade científica.
Estratégias e atividades	<ul style="list-style-type: none"> - Exercícios coletivos, ou em pequeno grupo, de trabalho de planificação de portfólio. - Exposição oral e interativa. - Visionamento, interpretação, análise e discussão do filme <i>Criação</i> (de Jon Amiel).
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> - Manual - Apresentação de PowerPoint - Guião do filme <i>Criação</i> (pp. 54-58 do Livro do P) - Atividades diversas.

Planificações de Aula de 11.º Ano

Escola Secundária de Miraflores

Estágio em Ensino da Filosofia no Ensino Secundário

PLANIFICAÇÃO DE AULA DE FILOSOFIA 11.º ANO		N.º 12
DATA	TURMA	ESTAGIÁRIO
Sequencial	11 C4 – E2	Joaquim António Pinto

SUMÁRIO	TEMPO DE CONTATO
A evolução da ciência.	1 aula de 50 minutos
CONTEÚDOS	CONCEITOS NUCLEARES
<ul style="list-style-type: none">A Racionalidade científica e a questão da objetividade	<ul style="list-style-type: none">ObjetividadeEvolução da ciência
COMPETÊNCIAS A DESENVOLVER / OBJETIVOS EM VISTA	
<ul style="list-style-type: none">Refletir sobre a evolução da ciência	
RECURSOS	ESTRATÉGIAS / ATIVIDADES
<ul style="list-style-type: none">ManualAtividades diversasVídeos da Escola VirtualManual Interativo	<ul style="list-style-type: none">Análise de vídeo sobre o tema;Exploração do PPT elaborado para o efeito;Leitura crítica de textosRealização de atividades

Escola Secundária de Miraflores

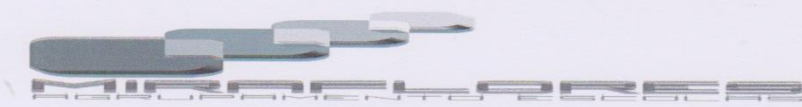
Estágio em Ensino da Filosofia no Ensino Secundário

PLANIFICAÇÃO DE AULA DE FILOSOFIA 11.º ANO		N.º 13 e 14
DATA	TURMA	ESTAGIÁRIO
Sequencial	11 C4 – E2	Joaquim António Pinto

SUMÁRIO	TEMPO DE CONTATO
O progresso da ciência segundo Popper	2 aulas de 50 minutos
CONTEÚDOS	CONCEITOS NUCLEARES
<ul style="list-style-type: none">A Racionalidade científica e a questão da objetividade	<ul style="list-style-type: none">ObjetividadeProgresso da ciência
COMPETÊNCIAS A DESENVOLVER / OBJETIVOS EM VISTA	
<ul style="list-style-type: none">Compreender de que forma evolui a ciência segundo Popper;Reconhecer a importância do papel da crítica na evolução da ciência;Compreender em que medida apenas podemos mostrar a verosimilhança de uma dada teoria.	
RECURSOS	ESTRATÉGIAS / ATIVIDADES
<ul style="list-style-type: none">ManualAtividades diversasVídeos da Escola VirtualManual Interativo	<ul style="list-style-type: none">Análise de vídeo sobre o tema;Exploração do PPT elaborado para o efeito;Leitura crítica de textosRealização de atividades

ANEXO 3: Instrumentos de Avaliação

3.1. Teste de Avaliação (11.º Ano)



2º Teste de avaliação sumativa – 1º período		
Filosofia		
Nome _____	Nº _____ Turma C4/E2, 11º ano	Versão A

GRUPO I

1. Na resposta a cada um dos itens escolha a opção correta.

1.1. O empirismo adota como única fonte de conhecimento:

- (A) A razão e o conhecimento *a posteriori*
- (B) Nenhuma das anteriores
- (C) A sensibilidade e as ideias adventícias
- (D) As ideias inatas e o conhecimento *a priori*

1.2. O génio maligno é:

- (A) Uma construção divina
- (B) Um ser quimérico
- (C) Todas as afirmações são falsas
- (D) Uma certeza

1.3. Segundo Hume, as ideias são:

- (A) Inatas
- (B) Produtos exclusivos da razão
- (C) Adventícias e factícias
- (D) Cópias de impressões

1.4. De acordo com o racionalismo:

- (A) O sujeito impõe-se ao objeto através dos princípios evidentes.
- (B) As relações entre ideias apenas exigem coerência.
- (C) Não existem ideias inatas.
- (D) A razão é a principal fonte de conhecimento.

1.5. David Hume considera que a indução é:

- (A) Utilizada no conhecimento matemático.
- (B) Racionalmente injustificada.
- (C) Usada nas relações de ideias.
- (D) Nenhuma das anteriores.

1

1.6. Considere os seguintes enunciados relativos à dúvida cartesiana:

1. *A dúvida deve ser exercida de forma universal, mas não exagerada.*
2. *Proposições como «dois mais dois é igual a quatro» não escapam à dúvida.*
3. *O argumento dos sonhos mostra que as nossas crenças não são confiáveis.*
4. *Existe um génio maligno que nos engana sistematicamente.*

- (A) 3 e 4 são corretos; 1 e 2 são incorretos.
(B) 2 é correto; 1, 3 e 4 são incorretos.
(C) 1 é correto; 2, 3 e 4 são incorretos.
(D) 2 e 3 são corretos; 1 e 4 são incorretos.

1.7. Qual das seguintes afirmações seria partilhada por Descartes?

- (A) As ideias adventícias não devem ser consideradas duvidosas.
(B) Os sentidos podem enganar-nos.
(C) A clareza e distinção é um bom critério de verdade.
(D) A crença nas verdades racionais pode ser falsa.

1.8. O ato de duvidar conduz Descartes:

- (A) À conclusão de que existe um deus enganador ou génio maligno.
(B) Ao ceticismo como ponto de partida.
(C) À convicção de que o mundo físico em seu redor não existe.
(D) À indubitabilidade da existência do sujeito pensante.

1.9. Para Descartes, as ideias de unicórnio e de fada são:

- (A) Ideias inatas.
(B) Ideias adventícias.
(C) Ideias complexas.
(D) Ideias factícias.

1.10. Para Descartes, a ideia de perfeição:

- (A) É factícia.
(B) É utilizada para provar a existência do mundo.
(C) É muito complexa.
(D) É utilizada para provar a existência de Deus.

1.11. De acordo com Hume:

- (A) A conexão necessária entre eventos é algo que conseguimos observar.
(B) A conexão necessária entre eventos é algo que não conseguimos observar.
(C) A conexão necessária entre eventos está justificada *a priori*, mas não *a posteriori*.
(D) A conexão necessária entre eventos está justificada *a posteriori*, mas não *a priori*.

1.12. Para o empirismo de Hume:

- (A) A observação é o principal tipo de raciocínio para a obtenção de conhecimento.
(B) A intuição é o principal tipo de raciocínio para a obtenção de conhecimento.
(C) A dedução é o principal tipo de raciocínio para a obtenção de conhecimento.
(D) A indução é o principal tipo de raciocínio para a obtenção de conhecimento.

1.13. Considere os seguintes enunciados sobre o empirismo humeano:

1. A afirmação «todas as nozes têm casca» não está justificada.
2. As nossas crenças no mundo exterior estão justificadas.
3. O ceticismo é, em teoria, uma perspectiva irrefutável.
4. Podemos saber bem mais do que os céticos supunham.

- (A) 2, 3 e 4 são corretos; 1 é incorreto.
(B) 2 é correto; 1, 3 e 4 são incorretos.
(C) 1, 2 e 3 são corretos; 4 é incorreto.
(D) 1 e 3 são corretos; 2 e 4 são incorretos.

1.14. Qual das seguintes afirmações não seria partilhada por Hume?

- (A) Algum conhecimento é *a priori*.
(B) Nenhum conhecimento tem origem empírica.
(C) Algum conhecimento é *a posteriori*.
(D) Nenhum conhecimento é absolutamente certo e seguro.

GRUPO II

1. Classifique como verdadeiro ou falso os enunciados que se seguem. Corrija os falsos.

1.1 A intuição é uma operação da razão, mas não tem qualquer função no sistema cartesiano.

1.2 O princípio da regularidade da natureza é uma lei da própria natureza.

1.3 A indução é uma operação da razão muito importante no sistema cartesiano.

1.4 A evidência é um critério de verdade, segundo Descartes.

1.5 Para Descartes, só a razão tem valor na construção do conhecimento necessário e universal.

GRUPO III

1. Leia atentamente o texto que se segue.

“Se as coisas fossem como parecem ser, não seria preciso a ciência para tirar, do que está escondido, a interpretação correta dos factos”

Freire Maia

- 1.1. A partir do texto, distinga senso comum e conhecimento científico.
- 1.2. Porque é que a expressão “eu vi com os meus próprios olhos” não oferece garantia de verdade? Justifique a sua resposta com a Filosofia de Descartes.
- 1.3. Apresente as vantagens e desvantagens do método indutivo.

COTAÇÕES

Grupo I	Grupo II	Grupo III		
1.1 – 1.14	1.1-1.5	1.1	1.2	1.3
14x5p	5x6p	25p	35p	40p
70 Pts	30 Pts	25 Pts.	35 pts	40 Pts
TOTAL: 200 PONTOS				

ESCOLA SECUNDÁRIA DE MIRAFLORES

FILOSOFIA – 11º ANO – Turma C4-E2

MATRIZ DE TESTE ESCRITO DE AVALIAÇÃO E CRITÉRIOS GERAIS DE CORREÇÃO

TESTE N.º 2 - Duração: 100 minutos

CONTEÚDOS	OBJETIVOS / COMPETÊNCIAS	ESTRUTURA E COTAÇÕES	RECURSOS	CRITÉRIOS DE CORREÇÃO (GERAIS)
<p>Teorias explicativas do conhecimento:</p> <p>- O racionalismo de René Descartes: a dúvida metódica; as razões para duvidar; da dúvida ao cogito; cogito como critério de verdade; a demonstração da existência de Deus (argumento da causalidade e argumento ontológico); Deus como fundamento do sistema cartesiano.</p> <p>- O empirismo de David Hume: os conteúdos da mente; a origem das ideias; objetos do conhecimento (relações de ideias e questões de facto); o problema da causalidade e o hábito ou costume como fundamento da causalidade; o princípio da regularidade da natureza; a crítica a Descartes.</p> <p>- O ceticismo moderado de David Hume.</p>	<p>Competências transversais</p> <p>(A) Identificar/ formular/ relacionar problemas filosóficos.</p> <p>(B) Identificar/ formular/ relacionar teses filosóficas.</p> <p>(C) Reconhecer/ formalizar argumentos.</p> <p>(D) Identificar/ relacionar/ comparar conceitos filosóficos.</p> <p>(E) Identificar/ relacionar/ confrontar teorias filosóficas.</p> <p>(F) Determinar as implicações de uma tese ou teoria.</p> <p>(G) Avaliar criticamente teses, teorias e argumentos.</p> <p>(H) Analisar e interpretar documentos.</p> <p>(I) Produzir ensaios filosóficos.</p>	<p>GRUPO I</p> <p>itens de escolha múltipla</p> <p>14x 0,5 = 7 valores</p> <p>GRUPO II</p> <p>itens de resposta restrita</p> <p>5x0,6= 3 Valores</p> <p>GRUPO III</p> <p>item de resposta extensa</p> <p>1,1= 2,5</p> <p>1,2= 3,5</p> <p>1,3= 4,5</p> <p>= 10 valores</p> <p>TOTAL = 20 valores</p>	<p>Manual adotado para o 11.º ano: (p. 150 a 156 e p. 162 a 170);</p> <p>Powerpoints;</p> <p>Caderno diário.</p>	<p>✓ As respostas serão classificadas atendendo aos seguintes aspetos: rigor da análise de(s) texto(s)/imagens, rigor na utilização de terminologia filosófica, adequação da resposta à questão formulada, coerência lógica do discurso, posição crítica e correção da expressão escrita (sintaxe, pontuação e ortografia).</p> <p>✓ Nos itens de seleção (escolha múltipla; associação; classificação V/F, entre outras), a cotação do item só é atribuída às respostas que apresentem de forma inequívoca a opção correta. Todas as outras respostas são classificadas com zero pontos.</p> <p>Notas finais</p> <p>A prova terá duas ou mais versões. Os itens podem ter como suporte um ou mais exemplos/ documentos.</p> <p>É necessário folha de teste.</p> <p>Os alunos respondem, com caneta ou esferográfica de tinta indelevel de cor azul ou preta. Não é permitido o uso de corretor.</p>

3.2. Critérios de correção

3.3. Grelha de correcção e cotação

Grelha de classificação de 2ª Ficha de Avaliação - 11.º ano E2									
Ano letivo 2019-2020									
Aplicado em 10/12/2019									
N.º	Nome	Questão		Pontos por questão			Total		
		Grupo I	Grupo II	Grupo III					
1		1.1 - 1.14	1.1 - 1.5	1.1	1.2	1.3	TOTAL		
2		14X5p	5x6p	25	35	40			
3		70	30	25	35	40	200		
4									
5									
6									
7									
8									
9									
10									
11									
12									
13									
14									
15									

Ano letivo 2019-2020

Aplicado em 10/12/2019

Grelha de classificação de 2ª Ficha de Avaliação - 11.º ano C4

Aplicado em 10/12/2019															
Questão															
Pontos por questão															
Total															
Grupo I										Grupo II	Grupo III				
1.1 - 1.14										1.1 - 1.5	1.1	1.2	1.3		
14X5p										5x6p	25	35	40	TOTAL	
70										30	25	35	40	200	
N.º	Nome														
1		20	17	20	13	25	95								
2		30	18	15	15	22	100								
3		30	12	15	15	30	102								
4		15	18	25	0	27	85								
5		20	18	20	22	15	95								
6			40	17	14	19	25	115							
7			35	18	25	20	37	135							
8			25	12	15	33	15	100							
9			35		10	8	15	98							
10			20	17	15	25	8	85							
11			35	12	18	25	30	120							
12			25	6	20	35	19	105							
13			30	18	22	20	35	125							
14			Desistiu					0							
15			Não se	encontra	matriculada	em	Filosofia	0							
16			35	23	22	30	15	125							
17							0								

3.4. Outras grelhas de observação e avaliação

Grelha de Avaliação de Portfólio

GRELHA DE CLASSIFICAÇÃO DE PORTFÓLIO - 10.º ANO - H1									
Ano letivo 2019-2020									
APLICAÇÃO POR PERÍODO									
N.º	Nome	PERÍODO		PERÍODO		PERÍODO		QUANT	QUAL
		ADEQUAÇÃO TEMÁTICA	APRESENTAÇÃO	RIGOR E OBJETIVIDADE	CRIATIVIDADE	ORGANIZAÇÃO	GER.		
1		1º	1º	1º	1º	1º		200	
2		30	40	50	35	45			
3									
4									
5									
6									
7									
8		20	25	30	25	20		120	
9		25	25	35	25	20		130	
10		25	25	30	30	20		130	
11		25	25	30	25	20		125	
12		20	20	20	25	20		105	
13								0	
14		20	20	25	20	20		105	
15		20	30	30	25	20		125	
16		25	25	35	25	20		130	
17		25	20	30	25	20		120	
18		20	35	30	25	20		130	
19								0	
20								0	
21		25	25	35	25	20		130	
21								0	
21								0	
21		20	15	20	20	25		100	
21								0	
21								0	
21								0	
21								0	

Grelha de observação e avaliação para oralidade planificada

Grelhas de Avaliação para Apresentações Individuais

Nome:	Ano:	A	B	C	D	E
Nº:	Turma:					
Problematiza e concetualiza						
Apresenta argumentos						
Expõe de forma clara e rigorosa						
Exprime-se corretamente em língua portuguesa						
Utiliza os meios audiovisuais de forma eficiente e oportuna						
Outros:						

Nome:	Ano:	A	B	C	D	E
Nº:	Turma:					
Problematiza e concetualiza						
Apresenta argumentos						
Expõe de forma clara e rigorosa						
Exprime-se corretamente em língua portuguesa						
Utiliza os meios audiovisuais de forma eficiente e oportuna						
Outros:						

Nome:	Ano:	A	B	C	D	E
Nº:	Turma:					
Problematiza e concetualiza						
Apresenta argumentos						
Expõe de forma clara e rigorosa						
Exprime-se corretamente em língua portuguesa						
Utiliza os meios audiovisuais de forma eficiente e oportuna						
Outros:						

Núcleo de Estágio de Filosofia – Escola Secundária de Miraflores

A – (18-20 val); B – (15-17 val); C – (10-14 val); D – (5-9 val); E – (0-4 val)

Grelha de Avaliação para projecto de investigação

GRELHA DE AVALIAÇÃO Projecto de Investigação de Filosofia

ANO LECTIVO 2019/2020

TEMA: _____

PARÂMETROS	
A – Produto Final (50%)	0
A1 - Rigor técnico e científico do trabalho escrito (20%)	
A2- Carácter inovador e criativo (5%)	
A3- Intervenção de múltiplos saberes adquiridos ao longo da disciplina (15%)	
A4- Correção linguística e qualidade da linguagem utilizada (clareza, objectividade, fluência, precisão) (5%)	
A5- Aspecto gráfico (5%)	
B- Apresentação oral do projecto (30%)	0
B1 - Capacidade de comunicação e clareza na apresentação do projecto (10%)	
B2 - Capacidade de síntese e escolha dos conteúdos (10%)	
B3 - Qualidade e relevância dos recursos utilizados na exposição (10%)	
C- Desenvolvimento do projecto (20%)	0
C1 - Consecução dos objectivos propostos e cumprimento da calendarização das actividades (5%)	
C2 - Pontualidade, assiduidade, organização, e sentido de responsabilidade patenteada ao longo do processo (5%)	
C3- Organização, selecção e qualidade do dossier de projecto (10%)	

Média Ponderada= $0,5 \cdot A + 0,3 \cdot B + 0,2 \cdot C$

0,00

ANEXO 4: Atividades de âmbito escolar

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE MIRAFLORES Escola Secundária de Miraflores • Plano Anual de Atividades • Núcleo de Estágio de Filosofia - 2018 - 2020

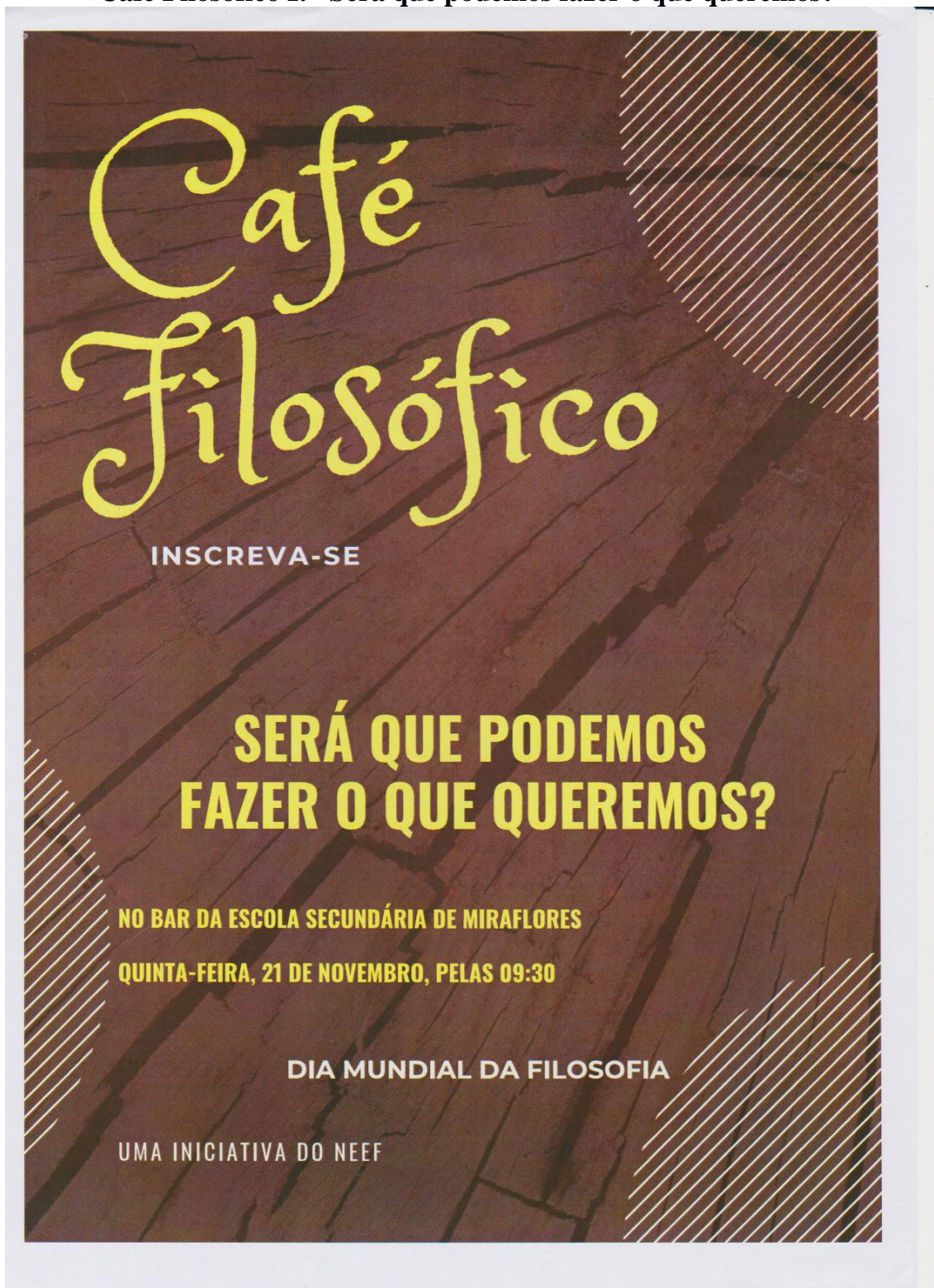
Atividade	Objetivos	Conteúdos Curriculares	Dinamizadores	Destinatários	Calendarização	Local	Custos	Avaliação
Café Filosófico (Diversos temas) (De 2 em 2 meses)	1. Permitir que os alunos desenvolvam capacidades de argumentação sobre os temas propostos; 2. Despertar o interesse e o gosto pela filosofia, através de uma abordagem extracurricular; 3. Desenvolver o espírito crítico; 4. Promover uma aproximação alternativa do aluno aos conteúdos programáticos.	1. Racionalidade argumentativa da Filosofia e a dimensão discursiva do trabalho filosófico 2. Temas / problemas do mundo contemporâneo	Profª Alice Santos Estagiários João Pereira, Joaquim Pinto	10ºCC e 11ºEF1, 10ºH e 11ºC4 Comunidade Escolar	Duas sessões: 1ª - Data a definir (2º período); 2ª - Data a definir (3º período)	Café da escola		Os alunos serão objeto das mais variadas formas de avaliação.
Colóquio «A escola Multicultural» «VALORES, SABERES E SABORES» (3º período)	1. Desenvolver a capacidade de problematização a partir dos temas debatidos; 2. Desenvolver competências no domínio do relacionamento interpessoal; 3. Aplicar o respeito pela diferença a problemas concretos.	Temáticas: 1. A dimensão ético-política – análise e compreensão da experiência convivencial [ética] 2. Ética, direito e política – liberdade e justiça social; igualdade e diferenças; justiça e equidade [filosofia política] 3. Valores e cultura - a diversidade e o diálogo de culturas.	Profª Alice Santos Estagiários João Pereira, Joaquim Pinto Assistente Sara Rodrigues	10ºCC e 11ºEF1, 10ºH e 11ºC4 Comunidade Escolar	Data a definir (3º período)	Auditório da escola		Os alunos serão objeto das mais variadas formas de avaliação.

<p>Oficina «Working@emotions»¹ Diversos temas) (De 2 em 2 meses)</p>					
<p>1. Compreender a necessidade de identificação de conceitos fundamentais numa determinada discussão; 2. Estimular a capacidade para ser cuidador de si e do outro; 3. Promover o raciocínio e pensamento críticos e criativos sobre as emoções.</p>					
<p>Tema 1: Discussão relacionada com as emoções relacionadas com experiência estética e artística. Unidade: A dimensão estética — análise e compreensão da experiência estética [Filosofia da Arte]. Tema 2: Discussão relacionada com as emoções relacionadas com a religião e a religiosidade Unidade: A dimensão religiosa — análise e compreensão da experiência religiosa [Filosofia da Religião]</p>					
<p>Prof.ª Alice Santos Estagiários João Pereira, Joaquim Pinto</p>		<p>10^oC3 e 11^oE1; 10H1 e 11^oC4 Comunidade Escolar</p>		<p>Duas sessões: 1ª - Data a definir (2º período); 2ª - Data a definir (3º período)</p>	
		<p>Salas a designar</p>			
				<p>Os alunos serão objeto de avaliação a partir da identificação e aplicação de conceitos relativos às emoções partilhadas.</p>	

¹ Atividade intercalada com “Café Filosófico”.

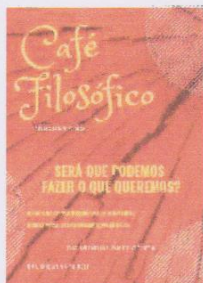
4.1. Café Filosófico I e II

Café Filosófico I: «Será que podemos fazer o que queremos?»



Relatório do Café Filosófico I

Relatório – iniciativa *Café Filosófico*



O Núcleo de Estágio de Filosofia da Escola Secundária de Miraflares, no âmbito das celebrações do dia mundial da filosofia, promoveu uma iniciativa chamada *Café Filosófico*, realizada no dia 21 de novembro de 2019, pelas 9h da manhã.

O *Café Filosófico* consistiu num debate aberto à comunidade escolar, tendo sido inscritos e tendo participado cerca de 30 alunos, do 10º de escolaridade, acompanhados pela presença dos professores estagiários, João Pereira e Joaquim Pinto, e pela presença da professora coordenadora Alice Santos e pela professora responsável pela subdireção Anabela Amaral, mas também por outros docentes que participaram igualmente na iniciativa. Foram debatidas questões relativas ao livre arbítrio, com o intuito de propor uma resposta possível ao problema que serviu de mote à discussão: «Será que podemos fazer o que queremos?».

Para responder a esta questão, cada participante do debate tomou a palavra por cerca de cinco minutos e apenas na posse de uma maçã artificial que foi sendo distribuída pelo facilitador da discussão, segundo as regras previamente determinadas do *Café Filosófico*. Pelo mesmo motivo, evitou-se "conversa cruzada" entre os participantes, de maneira que aquilo que cada um deles tivesse a contribuir fosse dirigido aos restantes na sua totalidade e não apenas a outro elemento.

Considerou-se a possibilidade de podermos efectivamente fazer tudo o que nos aprouver, desde que saibamos arcar com as consequências dos nossos actos. Frizou-se a existência de alguns condicionalismos da acção humana, em particular, físicos e morais. Em resposta, argumentou-se que não existem condicionalismos do nosso agir, dado que ignoramos o futuro. Foram ainda apresentadas outras questões relativas ao problema, nomeadamente, a necessidade de averiguar se temos poder na realização dos nossos actos enquanto causa ou consequência do agir. Um aluno sugeriu que o nosso poder é tanto maior quanto maior for a nossa causa.

Por isso, os objectivos que orientaram a criação desta iniciativa foram amplamente alcançados: os alunos desenvolveram a capacidade de argumentação, despertaram o interesse e o gosto pela filosofia enquanto uma área do saber que decorre da necessidade de repensar problemas do dia-a-dia, desenvolveram o espírito crítico sobre os assuntos discutidos e aproximaram-se aos conteúdos programáticos de uma maneira alternativa àquela a que estão acostumados em ambiente de sala de aula.

A apreciação desta iniciativa, recolhida através de testemunhos e comentários de alunos e de professores, foi muito enriquecedora e elucidativa. No fim da sessão, entregou-se um inquérito aos alunos com o fim de apurar o seu grau de satisfação relativamente ao *Café Filosófico*.

O Núcleo de Estágio de Filosofia agradece, em particular, o apoio, a co-operação e a participação da professora coordenadora Alice Santos e a professora responsável pela subdireção Anabela Amaral, sem os quais esta iniciativa não teria sido realizada.

Núcleo de Estágio de Filosofia da Escola Secundária de Miraflares

Inquérito aplicado aos participantes

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE MIRAFLORES

Escola Secundária de Miraflores • Plano Anual de Atividades • Núcleo de Estágio de Filosofia • 2019 - 2020

Inquérito sobre o *Café Filosófico*

1. Na sua opinião, a iniciativa do *Café Filosófico* foi:

- ☐ Muito pouco interessante.
- ☐ Bastante interessante.
- ☐ Muito interessante.

2. Na sua opinião, os temas debatidos no decorrer do *Café Filosófico* foram:

- ☐ Muito pouco estimulantes.
- ☐ Bastante estimulantes.
- ☐ Muito estimulantes.

2.1 Que outros temas gostaria de ver debatidos?

- ☐ Mais problemas sobre o ambiente.
- ☐ Mais problemas sobre a tecnologia.
- ☐ Mais problemas sobre política.
- ☐ Outros. Quais? _____

3. Se houvesse mais alguma versão do *Café Filosófico*, participaria?

- ☐ Sim, com toda a certeza.
- ☐ Talvez.
- ☐ Não, nunca mais participaria.

4. Recomendaria esta iniciativa a amigos, familiares ou conhecidos?

- ☐ Sim, com toda a certeza.
- ☐ Talvez.
- ☐ Não, nunca mais recomendaria.

5. Considera que este género de iniciativas pode despertar o interesse dos jovens pela filosofia?

- ☐ Sim, com toda a certeza.
- ☐ Talvez.
- ☐ Não, é incapaz de despertá-lo.

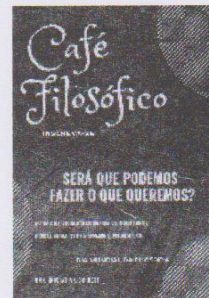


Gráfico dos resultados do inquérito

GRÁFICO ESTATÍSTICO

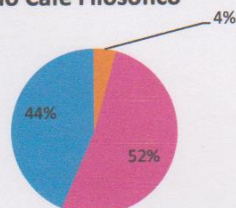
Inquérito sobre o *Café Filosófico*
Será que podemos fazer o que queremos?

1. Na sua opinião, a iniciativa do *Café Filosófico* foi:

Muito pouco interessante	Bastante interessante	Muito interessante
1	12	10

1. Na sua opinião, a iniciativa do Café Filosófico foi:

■ Muito pouco interessante
■ Bastante interessante
■ Muito interessante

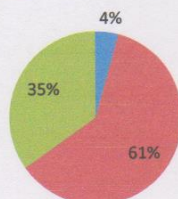


2. Na sua opinião, os temas debatidos no decorrer do *Café Filosófico* foram:

Muito pouco estimulantes	Bastante estimulantes	Muito estimulantes
1	14	8

2. Na sua opinião, os temas debatidos no decorrer do Café Filosófico foram:

■ Muito pouco estimulantes
■ Bastante estimulantes
■ Muito estimulantes

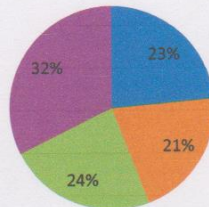


2.1 Que outros temas gostaria de ver debatidos?

Ambiente	Tecnologia	Política	Outros
8	7	8	11
Liberdade de expressão	1	Aceitação de outras religiões na Europa	1
Liberdade	1	Uso de drogas	1
Saúde	1	A "vida" dos alunos	1
Direitos humanos e a sua privação	1	Sobre pessoas, diferentes maneiras de agir e porquê	1
Igualdade de género	1	Touradas	1
		Horas que os alunos passam na escola	1

2.1 Que outros temas gostaria de ver debatidos?

■ Ambiente
■ Tecnologia
■ Política
■ Outros



3. Se houvesse mais alguma versão do *Café Filosófico*, participaria?

Sim, com toda a certeza
20

Talvez
3

Não, nunca mais participaria
0

3. Se houvesse mais alguma versão do *Café Filosófico*, participaria?

■ Sim, com toda a certeza
■ Talvez
■ Não, nunca mais participaria



4. Recomendaria esta iniciativa a amigos, familiares ou conhecidos?

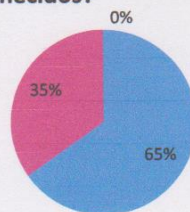
Sim, com toda a certeza
15

Talvez
8

Não, nunca mais recomendaria
0

4. Recomendaria esta iniciativa a amigos, familiares ou conhecidos?

■ Sim, com toda a certeza
■ Talvez
■ Não, nunca mais recomendaria



5. Considera que este género de iniciativas pode despertar o interesse dos jovens pela filosofia?

Sim, com toda a certeza
16

Talvez
7

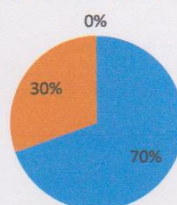
Não, é incapaz de despertá-lo
0

5. Considera que este género de iniciativas pode despertar o interesse dos jovens pela filosofia?

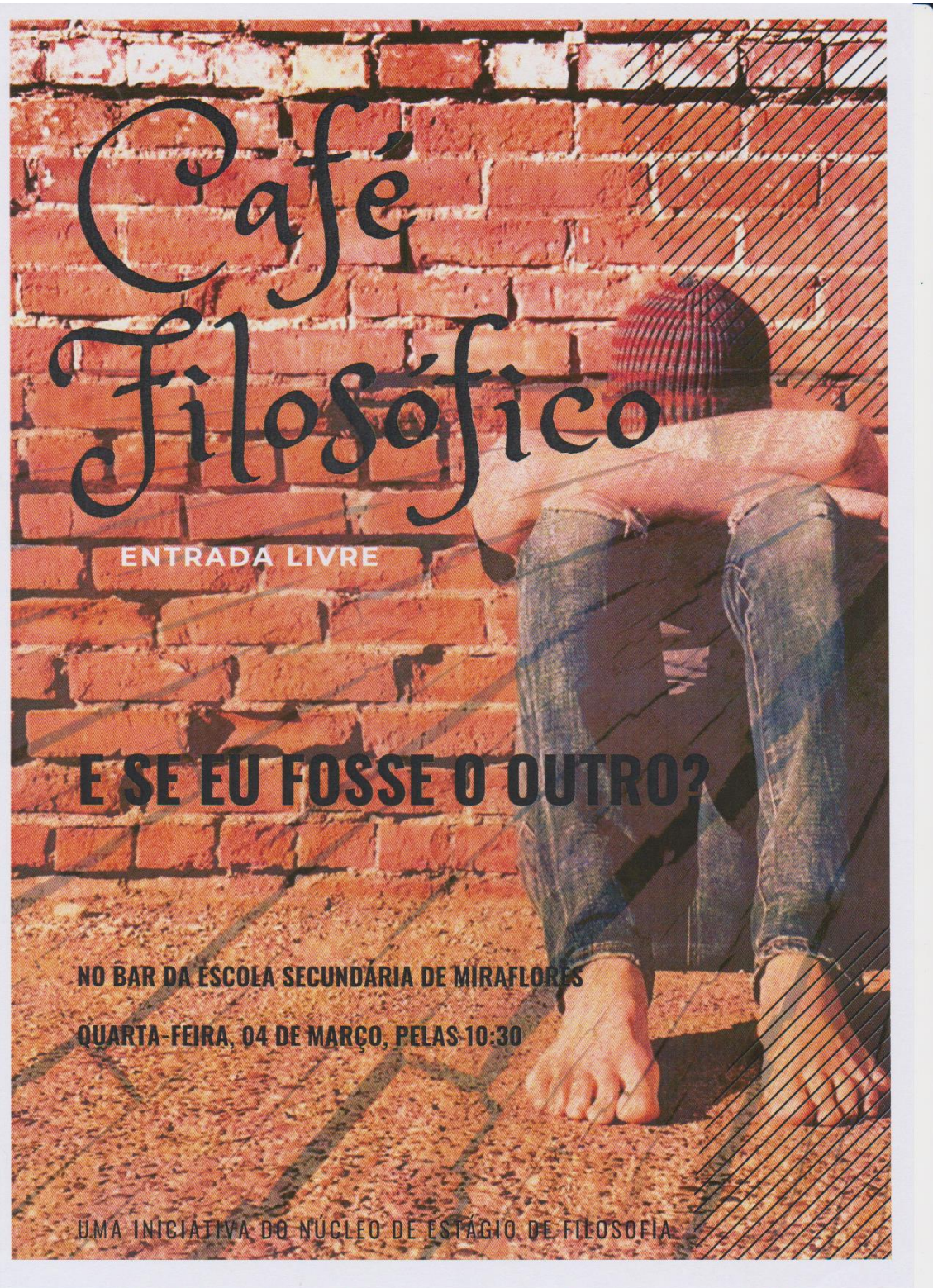
■ Sim, com toda a certeza

■ Talvez

■ Não, é incapaz de despertá-lo



Café Filosófico II: «E se eu fosse o outro»



**Café
Filosófico**

ENTRADA LIVRE

E SE EU FOSSE O OUTRO?

NO BAR DA ESCOLA SECUNDÁRIA DE MIRAFLORES
QUARTA-FEIRA, 04 DE MARÇO, PELAS 10:30

UMA INICIATIVA DO NÚCLEO DE ESTÁGIO DE FILOSOFIA

Relatório do Café Filosófico II



Relatório – iniciativa *Café Filosófico* – 2ª sessão: «E se eu fosse o outro?»

Tendo sido constatada uma adesão **generalizada de** professores e alunos à sessão inaugural do *Café Filosófico*, o **Núcleo de** Estágio de Filosofia da Escola Secundária de Miraflôres **promoveu mais** uma sessão desta iniciativa, no dia 4 de março de 2020, pelas 10h da manhã.

À semelhança da primeira sessão do *Café Filosófico*, **houve** um debate aberto à comunidade escolar, tendo sido inscritos e tendo participado cerca de 30 alunos, do 10º de escolaridade, na companhia dos professores estagiários, João Pereira e Joaquim Pinto, e da professora coordenadora Alice Santos e da professora responsável pela subdirecção Anabela Amaral, mas também por outros docentes que cooperaram na iniciativa. Nesta segunda versão, discutiram-se os problemas relacionados com o «bullying» nas escolas, com o propósito de encontrar uma resposta possível à pergunta que constituiu a matéria deste debate: «E se eu fosse o outro?».

Como foi feito na primeira sessão, distribuiu-se uma maçã artificial sempre que cada participante do debate pretendia tomar a palavra, para que a duração da sua intervenção não excedesse os cinco minutos e fosse ouvida pela totalidade dos participantes e não apenas por alguns. Mas, para que houvesse uma maior familiaridade com o tema da discussão, criou-se um novo dispositivo: a leitura de um texto que testemunhou, em primeira pessoa, a violência exercida sobre uma vítima de «bullying».

Referiu-se a necessidade de haver um afastamento relativamente aos agressores. Considerou-se a importância de dar conhecimento à escola, aos encarregados de educação e aos agentes de autoridade policial em casos semelhantes. Refletiu-se acerca da possibilidade de nos termos que proteger mais da dor psicológica que do sofrimento físico. Atendendo à circunstância de ter havido o relato de uma sucessiva mudança de estabelecimentos de ensino pela parte da vítima retratada no texto e dos seus encarregados de educação, de maneira a evitar os agressores, um participante do debate argumentou que a mudança de estabelecimento de ensino cabia aos agressores e não às vítimas. Pensou-se também na importância de ajudar as outras pessoas a superar esta forma de agressão.

Além disso, considerou-se o «cyberbullying» enquanto uma outra maneira de exercer violência sobre o outro. Como forma de travar estes comportamentos, atendeu-se a uma possível postura perante os agressores: a da indiferença. Uma docente perguntou acerca de qual a natureza das vítimas poderá propiciar as agressões exercidas sobre elas. Em resposta, um dos alunos propôs que se pensasse num certo fechamento em si mesmo. Nesta linha de pensamento, salientou-se a importância de haver uma denúncia que ponha termo às agressões. Houve, então, uma partilha generalizada de testemunhos de casos de «bullying». Alguns destes testemunhos foram vividos pelos próprios participantes do debate. Outros foram conhecidos por relatos de outras pessoas.

Através de todos estes contributos, os objectivos que regem o *Café Filosófico* foram atingidos: os alunos desenvolveram a capacidade argumentativa, despertaram o interesse pela filosofia enquanto atividade que reflecte sobre problemas de todos os dias e exercitaram o espírito crítico acerca do tema proposto. Mesmo que estes objectivos não tivessem sido alcançados, os testemunhos partilhados pelos professores e pelos alunos justificaram a realização deste debate.

Como se observou na primeira sessão do *Café Filosófico*, esta iniciativa foi acolhida de uma forma significativa. Tanto os comentários dos alunos como as observações dos professores enriqueceram a discussão e permitiram que o tema do «bullying» pudesse vir a ser esclarecido à luz de um problema cuja solução depende do envolvimento de cada um de nós na construção de um mundo melhor. No fim da sessão, como aconteceu na primeira versão do *Café Filosófico*, entregou-se um inquérito aos alunos. A finalidade deste inquérito, como a do anterior, consistiu em averiguar o grau de satisfação relativamente à iniciativa.

O Núcleo de Estágio de Filosofia fica grato, em particular, ao apoio, à cooperação e à participação da professora coordenadora Alice Santos e à professora responsável pela subdirecção Anabela Amaral, ciente de que estes contributos foram imprescindíveis para a realização desta iniciativa..

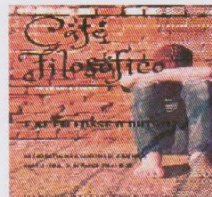
Núcleo de Estágio de Filosofia da Escola Secundária de Miraflares

Inquérito aplicado aos participantes

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE MIRAFLORES

Escola Secundária de Miraflores • Plano Anual de Atividades • Núcleo de Estágio de Filosofia • 2019 - 2020

Inquérito sobre o *Café Filosófico* – 2ª versão: «E se eu fosse o outro?»



1. Na sua opinião, a iniciativa do *Café Filosófico* foi:

- ☐ Muito pouco interessante.
- ☐ Bastante interessante.
- ☐ Muito interessante.

2. Na sua opinião, os temas debatidos no decorrer do *Café Filosófico* foram:

- ☐ Muito pouco estimulantes.
- ☐ Bastante estimulantes.
- ☐ Muito estimulantes.

2.1 Que outros temas gostaria de ver debatidos?

- ☐ Mais problemas sobre o ambiente.
- ☐ Mais problemas sobre a tecnologia.
- ☐ Mais problemas sobre política.
- ☐ Outros. Quais? _____

3. Se houvesse mais alguma versão do *Café Filosófico*, participaria?

- ☐ Sim, com toda a certeza.
- ☐ Talvez.
- ☐ Não, nunca mais participaria.

4. Recomendaria esta iniciativa a amigos, familiares ou conhecidos?

- ☐ Sim, com toda a certeza.
- ☐ Talvez.
- ☐ Não, nunca mais recomendaria.

5. Considera que este género de iniciativas pode despertar o interesse dos jovens pela filosofia?

- ☐ Sim, com toda a certeza.
- ☐ Talvez.
- ☐ Não, é incapaz de despertá-lo.

Gráfico de resultados do inquérito aplicado

GRÁFICO ESTATÍSTICO

Inquérito sobre o *Café Filosófico* - 2ª versão

E se eu fosse o outro?

1. Na sua opinião, a iniciativa do *Café Filosófico* foi:

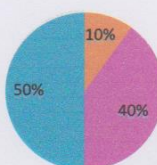
Muito pouco
interessante
2

Bastante
interessante
8

Muito
interessante
10

1. Na sua opinião, a iniciativa do *Café Filosófico* foi:

Muito pouco interessante
Bastante interessante
Muito interessante



2. Na sua opinião, os temas debatidos no decorrer do *Café Filosófico* foram:

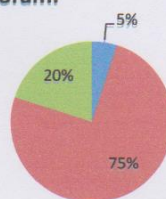
Muito pouco
estimulantes
1

Bastante
estimulantes
15

Muito
estimulantes
4

2. Na sua opinião, os temas debatidos no decorrer do *Café Filosófico* foram:

Muito pouco estimulantes
Bastante estimulantes
Muito estimulantes



2.1 Que outros temas gostaria de ver debatidos?

Ambiente
6

Tecnologia
4

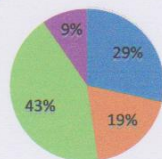
Política
9

Outros
2

Desporto
2

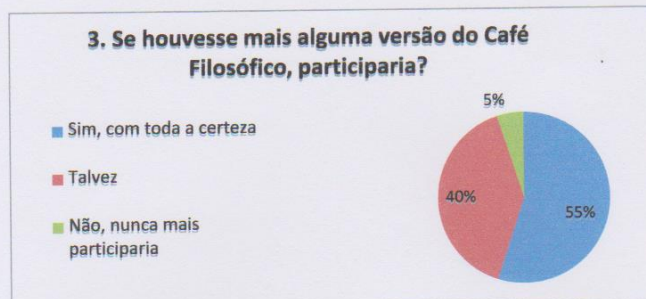
2.1 Que outros temas gostaria de ver debatidos?

Ambiente
Tecnologia
Política
Outros



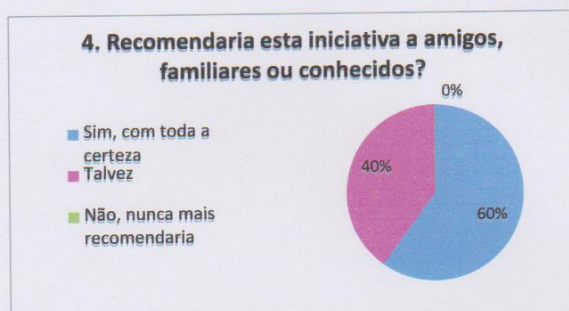
3. Se houvesse mais alguma versão do *Café Filosófico*, participaria?

Sim, com toda a certeza	Talvez	Não, nunca mais participaria
11	8	1



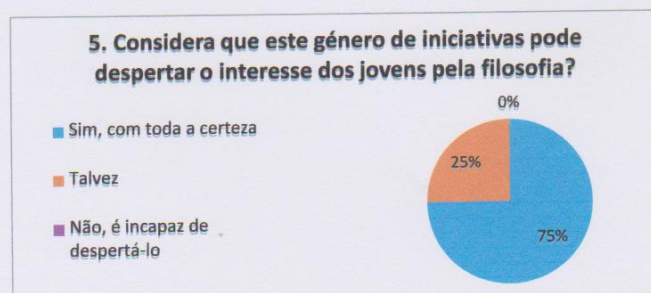
4. Recomendaria esta iniciativa a amigos, familiares ou conhecidos?

Sim, com toda a certeza	Talvez	Não, nunca mais recomendaria
12	8	0



5. Considera que este género de iniciativas pode despertar o interesse dos jovens pela filosofia?

Sim, com toda a certeza	Talvez	Não, é incapaz de despertá-lo
15	5	0



4.2. Colóquio: «A Escola Inter-Cultural»



I COLÓQUIO
ESCOLA

INTERCULTURAL
INTERCULTURAL

VALORES - SABERES - SABORES

TERÇA-FEIRA, DIA 21 DE ABRIL DE 2019

14:30 - 16:30

AUDITÓRIO DA ESCOLA SECUNDÁRIA DE MIRAFLORES
Av. Gen. Norton de Matos 23A, 1495-148 Algés

UMA INICIATIVA DO NÚCLEO DE ESTÁGIO DE FILOSOFIA



MIRAFLORES
ALAMEDA ESCOLA

Colóquio «A ESCOLA MULTICULTURAL»
«VALORES, SABERES E SABORES»

DATA A DEFINIR (2º PERÍODO DO ANO LECTIVO)

Enquadramento Teórico

Gaston Mialaret apresenta-nos, de um modo bastante claro, a Escola como um centro gravítico que se assume a um mesmo tempo como reflexo e motor dos tempos hodiernos, isto é, uma Escola para a vida e pela vida, receptiva e respondente ao papel dinamizador e criativo que desempenha na evolução de uma sociedade com a qual se encontra co implicada na mobilização e desenvolvimento de competências humanas que se apresentam sob a forma de costumes e tradições, realizações artísticas, intelectuais, científicas, morais, políticas e espirituais, enfim, contextos de dignidade humana dos quais é indissociável o Multiculturalismo.

Neste sentido, urge uma tomada de consciência responsável e necessária compreensão de um reconhecimento humano à luz da multiculturalidade que constitui e traduz a noção mais profunda de uma humanidade digna.

Uma organização do NEEF Miraflores
Coordenadora: Professora Alice Santos

Comissão Organizadora

- João Santos
- Joaquim Pinto
- Sara Rodrigues

Secretariado Executivo

- NEEF

Comissão Científica

- Alice Santos
- Luís Bernardo
-

Programa

- Conferências
- Mesas Coordenadas
- Comunicações Individuais

Eixos Temáticos

Tema 1: «Valores Multiculturais»
Tema 2: «Saberes Multiculturais»
Tema 3: «Procurar Sentidos»

COLÓQUIO
«A ESCOLA INTERCULTURAL – VALORES, SABERES E SENTIDOS»

Horas	X de 2020	Horas	x de 2020
2		2	

Destinatários:

Comunidade Educadora e Público em geral

Conferencistas:

Professores, Investigadores e Especialista de reconhecido mérito

Período:

Dia x de x de 2020 –

OBJETIVOS DO PROGRAMA

Pretendemos com esta atividade, reunir pensadores, especialistas, estudantes, educadores, investigadores, formadores, professores, chamar também à discussão professores dos mais diversos graus de ensino, enfim, abrir a toda a comunidade educativa, a todos os autores e protagonistas do processo sócio pedagógico a possibilidade de participação na construção de uma narrativa comum que possa abrir caminhos para um pensar dialogante, aberto ao criticismo, exigente, e transversal.

Objetivos gerais:

- a) A ESCOLA INTERCULTURAL
- b) Construir Valores
- c) Procurar Sentidos

Objetivos específicos:

- a) Aplicar a filosofia nas diversas dimensões sociais, por via das suas antecipações visionárias e dos seus diagnósticos acerca da pedagogia intercultural;
- b) Estudar os modelos de relações mútuas, a saber: estrutural, desenvolvimental, dialético e terapêutico;
- c) Abordar metodologias sobre a aprendizagem em comunidade;
- d) Alargar o entendimento do que significa o sujeito humano e o sujeito sociopedagógico em relação com a integração de uma inteligência ou razão pedagógica social;
- e) Repensar uma Pedagogia Social da atenção, da escuta atenta e disponível de si do outro, da investigação e da prática de uma Inteligência Social integrada, inteira e una, isto é, não amputada da sua dimensão afetiva;
- f) Abordar um novo humanismo, fundado na disponibilidade e abertura do humano e no qual se poderá projetar um caminho sócio pedagógico através da conversão intelectual, moral e espiritual: que pressupõe a auto-transcendência.

Formas de contacto com Conteúdos

Sessão

Conferências

Mesas Redondas e Debates

Conteúdos Temáticos do Colóquio

Escola Intercultural:

1. Caracterização, Contextos, Agentes e Relações Pedagógicas;
2. Contextos, Estratégias;
3. Comunidade e Construção da cidadania

Press release

Certificado do Colóquio

